

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

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL

LUCINÉIA MARIA LAZARETTI

SÃO CARLOS/SP

2013

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

**A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Processo de Ensino e Aprendizagem

Autor: Lucinéia Maria Lazaretti

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Mello

SÃO CARLOS/SP
2013

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

L431od

Lazaretti, Lucinéia Maria.

A organização didática do ensino na educação infantil :
implicações da teoria histórico-cultural / Lucinéia Maria
Lazaretti. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
204 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Educação infantil. 3.
Didática. 4. Ensino. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de

Lucinéia Maria Lazaretti
São Carlos 05/07/2013

BANCA EXAMINADORA

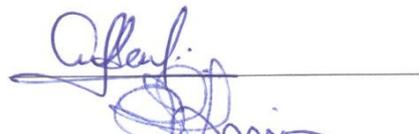
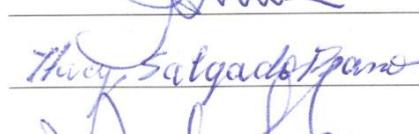
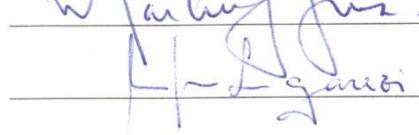
Profª. Drª. Maria Aparecida Mello

Prof. Dr. Emilia Freitas de Lima

Profª Drª Itacy Salgado Basso

Profª. Drª. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª. Drª. Andréa Maturano Longarezi


*À minha filha, **Lorena**, que recria diante dos meus olhos, o encanto da vida, do aprender, do vir-a-ser. Em suas mais singelas conquistas, sou a maior admiradora e aprendiz.*

AGRADECIMENTOS

“*Um galo sozinho não tece uma manhã...*”

João Cabral de Melo Neto

A produção de um trabalho desse feito *parece ser* solitária e isolada, mas o produto revela o envolvimento direto e indireto de muitas pessoas, que se concretizou na participação e colaboração de diferentes maneiras. Expresso aqui o meu profundo agradecimento:

À orientadora desta pesquisa, Professora Doutora ***Maria Aparecida Mello***, pela competência, sabedoria e generosidade; demonstrou *humanidade* em singelos e singulares gestos durante esse processo formador. Agradeço a confiança e o incentivo depositados nesse trabalho.

Às Professoras Doutoras ***Marlene Fagundes Gonçalves Carvalho, Itacy Salgado Basso e Emília Freitas de Lima***, pela leitura cuidadosa com valiosas sugestões e contribuições que determinaram o rumo deste trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

Às Professoras Doutoras ***Andréa Maturano Longarezi, Marlene Fagundes Gonçalves Carvalho, Itacy Salgado Basso e Emília Freitas de Lima***, pela participação na Banca de Defesa.

Ao meu esposo, ***André***, presente em todos os momentos, com apoio, carinho e zelo afetivo. Seu amor, ternura e justiça enriqueceram-me, tornaram-me mais humana. Em mais esta conquista, sua presença.

À minha mãe, ***Romilde***, incansável incentivadora durante toda a minha jornada de formação. Presente nos mais simples e afetuosos gestos, valorizando o conhecimento e a necessidade de aprender sempre.

Aos meus queridos irmãos, ***Fernando e Andréia***, pelas risadas, conversas e apoio. Vocês tornam minha vida mais leve e tranquila.

Aos meus sogros, ***Maria e Anatoli***, pela compreensão, respeito e, principalmente, pelos cuidados prestados à minha Lorena, repletos de carinho, amor e muitos *mimos*.

Às amigas de São Carlos, **Rosa** e **Nice**, pela parceria durante o doutorado e pela hospedagem, cuidado e amizade construída nesse processo. Vocês reduziam o cansaço da viagem, tornando a estadia mais animada e serena.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, pelo compromisso e responsabilidade no decorrer das aulas.

Aos colegas do doutorado, pelas preciosas, enriquecedoras e contraditórias discussões no campo da Educação.

Aos integrantes do grupo **NEEVY** (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky), pelas interlocuções, estudos e conversas afetas à Educação Infantil.

Às solícitas amigas **Stela Galbardi de Resende**, pelo apoio técnico e pela afetuosa amizade, e **Clarice Spoladore**, pela primorosa e cuidadosa revisão da língua portuguesa.

Aos meus amigos, companheiros de vida, que me fazem vivenciar a alegria de boas e sinceras relações entre as pessoas.

À **CAPES**, pelo indispensável auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural.** 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

RESUMO

A presente tese é resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica exploratório-explicativa e teve como objetivo explicitar possibilidades de organização didática do ensino, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010. A investigação levou à formulação da seguinte tese: a organização didática do ensino na Educação Infantil, fundamentada nas bases teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, pode orientar possibilidades que promovam aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, direcionando a prática pedagógica de modo intencional e sistematizado. A coleta e seleção do material no portal eletrônico da Fundação Capes resultou em onze dissertações e teses que descreveram ou analisaram práticas pedagógicas concretas no cotidiano da Educação Infantil. Dessa análise sistematizamos: não há um ensino intencional e sistematizado que direcione as práticas pedagógicas e, com isso, o trabalho educativo assenta-se em uma didática fragmentada, em que os objetivos-conteúdos-metodologias encontram-se descontextualizados; não há objetivos representativos que evidenciem o por quê ensinar. Disso decorre uma indefinição em estabelecer o que ensinar, descontextualizando o como ensinar; as relações e interações professor-aluno são praticamente nulas e a mediação professor-conhecimento-aluno não é representativa e promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Essa didática fragmentada revela a fragilidade da organização didática do ensino na Educação Infantil, já que há uma ruptura na prática pedagógica de zero a seis anos: de um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados; de outro, para as crianças de quatro a seis anos, ocorrem atividades isoladas, com conteúdos desconexos e fragmentados, com objetivos de treinar e preparar para a alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais. Dessa constatação, tecemos algumas possibilidades de encaminhar a prática pedagógica na Educação Infantil. Como síntese conclusiva, defendemos que a organização didática do ensino precisa ter como horizonte a plena formação da criança, e é pelo ensino que a criança apropria-se de formas culturalmente humanas, e isso ocorre pela mediação do professor que interfere na zona de desenvolvimento proximal, desafiando e incitando a criança a novas aprendizagens. Para isso, o ensino, como representativo de seu trabalho educativo, necessita traçar objetivos que promovam as máximas potencialidades humanas objetivadas no patrimônio cultural, que precisam ser apropriadas em forma de conteúdos, com metodologias enriquecidas, variadas, diversificadas e contextualizadas, a ponto de tornar a prática pedagógica um espaço que represente as complexas e elaboradas conquistas humanas a fim de produzir o desenvolvimento cultural e humano nas crianças.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Didática; Ensino.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **The didactic organization of teaching in early childhood education**: implications of Historical-Cultural Theory. 204 p. Thesis (Education Doctorate) - Federal University of São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

ABSTRACT

This present thesis is the result of a survey of exploratory bibliographical nature-explanatory notes and it aimed to analyze the possibilities of organizing didactic teaching in early childhood education, in the light of the Cultural-Historical Theory, based on pedagogical practices described in theses and dissertations produced in the period 1998-2010. The investigation led to the formulation of the following thesis: the didactic organization of teaching in early childhood education, grounded in theoretical-methodological bases of historical-Cultural Theory, can steer possibilities that promote children's learning and development from zero to six, directing the pedagogical practice of intentional and systematic way. The collection and selection of the material by the Capes portal, resulted in eleven dissertations and thesis, that described or analysed specific pedagogical practices in the everyday life of early childhood education. From this analysis, we articulated: there is an intentional and systematic education that target the pedagogical practices and, with it, the educational work is based in a fragmented teaching, in which the objectives-contents-procedures appear off the context; There is no representative goals showing why to teach. This is due to a lack of to establish what to teach, how to teach and taking off the context; the teacher-student relationships and interactions are virtually absent and the mediation professor-student knowledge is not representative and promoter of learning and development. This fragmented teaching reveals the fragility of didactic organization of teaching in early childhood education, where there is a break in the pedagogical practice from zero to six years: on the one hand, for children under three years, the educational process involves routines in care activities that prevail, fixed and rigid, with content geared to acquire habits and abilities restricted to daily life with goals of care, feed and maintain hygiene and adequate sleep; on the other hand, for children four to six years, isolated activities occur, with disconnected and fragmented subjects aimed to train and prepare for literacy, with exercises, instructional and training ready. These notes weaved some possibilities for forwarding the pedagogical practice in early childhood education. As conclusive synthesis, we argue that the didactic organization of teaching must have as the horizon full formation of the child and the child's education is takes ownership of the human and cultural forms this is the teacher's mediation that interferes in the zone of proximal development, challenging and encouraging the child to new learning. To do it, as representative of its educational work, we need to trace goals that promote maximum human potential crystallized in cultural heritage that needs to be appropriate in the form of content, enriched with, various, diverse and contextualized that make the pedagogical practice a space that represents the complex and elaborate human achievements, producing the cultural and human development in children.

Keywords: Historical and Cultural Theory; Early Childhood Education; Didactics; Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de trabalhos desenvolvidos no Campo da Educação Infantil **125**

Quadro 2: Relação das teses e dissertações selecionadas para análise..... **127**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. ENSINO: PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO..	20
1.1. Desenvolvimento Humano e a Apropriação da Cultura.....	21
1.2. Processo de Ensino e Aprendizagem e a Educação Escolar.	32
1.3. A Atividade Principal e o Desenvolvimento das Crianças de Zero a Seis Anos: Implicações Educativas	44
2. O ENSINO COMO OBJETO DA DIDÁTICA	70
2.1. A Didática no Interior das Concepções Pedagógicas: uma Leitura Histórica ..	72
2.2. A Didática no Brasil: das Marcas Históricas à Busca de Superação.....	84
2.3. A Especificidade dos Elementos Constitutivos da Didática	93
2.4. A Didática na Educação Infantil: Breves Interlocuções	112
3. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DOS PERCALÇOS E CAMINHOS DA PESQUISA	118
3.1. Descrição da Metodologia Utilizada: dos Procedimentos e Critérios para a Coleta de Dados	123
3.2. Breve Apresentação do Material de Análise	128
4. O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? <i>OU ISTO OU AQUILO</i>	135
4.1. Elementos Constitutivos da Didática: dos Objetivos-Conteúdos-Metodologias e da Relação Professor-Aluno	137
4.2. A Atividade Principal Como Eixo Articulador do Processo de Ensino e Aprendizagem	146
4.2.1. A prática pedagógica de zero a três anos	147
4.2.2. A prática pedagógica com crianças de quatro a seis anos.....	156
4.3. A Mediação Pedagógica Como Potencializadora da Zona de Desenvolvimento Proximal	176
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
6. REFERÊNCIAS.....	194

INTRODUÇÃO

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas; também, cair não prejudica demais – a gente levanta,
a gente sobe, a gente volta! [...]
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

No presente trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa, cujo objeto de estudo centra-se na organização didática do ensino na Educação Infantil, especificamente no que se refere à identificação, nas práticas pedagógicas, dos elementos constitutivos da didática no ensino da Educação Infantil, com base em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 1998 a 2010.

Essa problemática, em parte, é originada em nossa formação em Pedagogia (2000-2003/UNICENTRO), com Habilitação em Educação Infantil. Na ocasião, aproximamo-nos dos debates e embates teóricos que circundam esse campo e, ao mesmo tempo, como professores de Educação Infantil, deparamo-nos com uma prática pedagógica em que, na busca pela especificidade do trabalho didático, percebíamos a proliferação e a defesa de atividades ligadas à espontaneidade e à cotidianidade que refletissem a curiosidade e as necessidades básicas das crianças.

Em nossas observações de estágio, notávamos a presença diária de um não planejamento do professor, que refletia numa **didática** fragmentada: falta de **objetivos** previamente definidos, **conteúdos** surgindo durante a rodinha com as crianças, prevalência de suas ideias, as quais não ultrapassavam as fronteiras da socialização primária daquilo que a criança indicava, com **metodologias** que permaneciam no limite entre recortar, colar e desenhar. Um exemplo presenciamos numa classe de crianças na faixa etária de cinco anos. Enquanto na rodinha se conversava sobre a rotina do dia, invade a sala uma borboleta. Esse evento desperta a curiosidade das crianças. A professora se apropria do fato e dedica não só o dia, mas a semana ao **objetivo** de ensinar sobre a borboleta. O **conteúdo de ensino** centrou-se na borboleta. Naquela semana vários **procedimentos** envolveram atividades de recorte de borboleta, colagem de borboletas, imitações de borboletas etc. Contudo o fundamental não foi respondido: **Por que** ensinar sobre borboletas? **O que é** uma borboleta? **Como** ensinar sobre borboletas? Situações desse feitio eram comuns tanto nos estágios que fazíamos quanto nas escolas em que trabalhávamos e, admitamos, nossas próprias ações pedagógicas, como

professora, caminhavam, por vezes, nessa direção. Entretanto sempre nos causavam estranhamento e, ao mesmo tempo, levantavam questionamentos: Será que essa forma de organizar o ensino, ao direcionar as práticas pedagógicas, provocava a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma a propiciar o novo em seu desenvolvimento psíquico? Produzia o salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Ampliava as possibilidades de apropriação de conhecimentos da cultura humano-genérica? Expandia habilidades, hábitos, ideias, conhecimentos, como conteúdos de ensino promotores de desenvolvimento?

Em busca de aprofundamento teórico para compreender as demandas da prática pedagógica, recorremos a um curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2004-2006/UEM) e, posteriormente, ao Mestrado em Psicologia (2006-2008/UNESP). Desdobramos nossos estudos para compreender a obra de D. B. Elkonin (1904-1984), eminente psicólogo soviético que dedicou grande parte de seus estudos à psicologia e pedagogia infantis, ancorado na abordagem Histórico-Cultural.

Elkonin apoiou-se nos pressupostos vigotskianos e investiu em pesquisas que pudessem subsidiar o campo educacional, principalmente nos primeiros anos de vida da criança. Suas investigações apontam a estreita relação entre desenvolvimento infantil e ensino, na medida em que esse desenvolvimento é garantido pelo **ato de ensinar**¹, que, planejado, organizado e sistematizado pelo adulto, produz condições adequadas e determinadas para o desenvolvimento da criança pela transmissão da *experiência social* acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Esse psicólogo soviético ratifica que *são os adultos os portadores desta experiência social* e é pela mediação do trabalho sistematizado do ensino que a criança se “apropria e amplia o círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade” (ELKONIN, 1969a, p. 498). No momento em que se apropria da experiência social, formam-se na criança distintas capacidades e habilidades humano-genéricas (ELKONIN, 1969a, p. 498).

Na mesma esteira, encontramos as contribuições de Vigotski² (1995; 1996; 2001a; 2001b), Leontiev (1978; 1988a, 1988b), entre outros pesquisadores dessa abordagem psicológica, que fornecem importantes elementos que subsidiam as possibilidades educativas

¹ A fim de padronizar os destaques, para termos e conceitos de autores empregaremos o itálico. Para enfatizar nossos grifos e ideias ou avisar o leitor de um sentido duplo, o negrito será utilizado. O sublinhado destacará títulos de obras, livros, revistas, entre outros.

² No Brasil, ainda não há uma padronização na forma de grafar o sobrenome desse autor russo. Podemos encontrar as grafias: Vigotskii, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Esta última é a grafia adotada neste trabalho, mas preservamos, nas referências, a grafia utilizada em cada edição aqui citada.

em relação à criança em desenvolvimento. Vigotski (2001c) confere à educação um caráter de ação premeditada e organizada e, por isso, a pedagogia, como ciência da educação, “[...] precisa estabelecer com clareza e precisão como **organizar** essa ação, que forma ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido” (p. 1). Ao mesmo tempo, a tarefa da pedagogia consiste em esclarecer para si mesma que leis de desenvolvimento regem o processo de formação humana. Tais leis são originadas do entrecruzamento dialético de *leis da natureza* e *leis históricas*, que operam transformações qualitativas no desenvolvimento psicológico do homem. Essa relação dialética dá a entender que não há como negar a existência de predisposições naturais, na forma hereditária, justamente porque são essas predisposições que determinam características no sistema nervoso e no processo de maturação da ontogênese e são condições indispensáveis para o desenvolvimento completo da criança. De acordo com Elkonin e Zaporozhets (1974), embora essas predisposições naturais sejam importantes, não são as causas motivacionais do desenvolvimento psíquico da criança. As causas motivacionais do desenvolvimento de processos e qualidades psíquicas sofrem influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino.

Estabelece-se assim a relação dialética existente entre as condições maturacionais/biológicas do desenvolvimento da criança com as condições sociais/históricas, em que esse desenvolvimento depende da mediação das condições concretas de vida social e se dá pela educação: “Só pela aquisição de cultura musical social o homem pode desenvolver habilidades musicais, da mesma forma que o domínio do conhecimento e os modos de pensar acumulados pela sociedade podem assegurar o desenvolvimento intelectual do homem”. Diante disso, o ambiente social não é somente uma condição, mas é a fonte do desenvolvimento humano: “Este ambiente contém as experiências da humanidade de séculos passados, definidas em termos de ferramentas de trabalho, meio de comunicação etc., os quais a criança tem de dominar para se tornar um homem, isto é, um participante desenvolvido nas realizações sociais”. Percebe-se então que “o domínio desta experiência social é um processo extraordinariamente complexo e não pode ser obtido por uma aproximação passiva de mera contemplação da realidade circunvizinha” (ELKONIN; ZAPOROZHETS, 1974, p. XX, tradução nossa).

Leontiev (1978b) corrobora essa explicação, afirmando que o que é dado pela natureza não é suficiente para que o indivíduo viva em sociedade, por isso é preciso que haja apropriação do que já foi conquistado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Isso significa que cada *indivíduo aprende a ser um homem*: “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade

biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (p. 267).

No conjunto desses estudos, no decorrer de nossa formação, compreendemos quão fundamental deve ser a efetivação de um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento multilateral da criança, o qual se dá pelas vias da educação, preferencialmente escolar. Escolar, porém, não significa apenas antecipar a escolarização, mas sim sistematizar o trabalho educativo, como um sistema organizado, voltado ao atingimento de tal desenvolvimento. Esse processo acontece a partir da inserção do indivíduo, desde seus primeiros dias, em seu contexto cultural por meio da **apropriação** das **objetivações** produzidas historicamente. Ocorre que só a inserção não garante essa apropriação: é preciso que haja **mediação**; por isso o adulto, como portador vivente das objetivações da cultura humano-genérica, adquire um papel exponencial ao mediar as relações criança–mundo, de modo intencional e sistemático.

O que constatamos dessa trajetória é que, de um lado, há proposições teóricas que fornecem subsídios do campo da pedagogia e da psicologia que poderiam orientar e solidificar a organização didática do ensino com as crianças de zero a seis anos³. Por outro lado, no entanto, a própria constituição histórica da Educação Infantil, aliada a um contexto que a fundamenta, consolidou uma perspectiva naturalizante, espontânea e a-histórica no que concerne às mediações de um ensino sistematizado que promova aprendizagem e desenvolvimento nesse período.

Isso pôde ser constatado durante o mapeamento das práticas pedagógicas efetivadas na Educação Infantil, em que nos chamou a atenção o fato de não existir clareza sobre o que é representativo da Organização Didática do Ensino com crianças de zero a seis anos, ou seja, **Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?** na Educação Infantil. A Revista Criança, publicação destinada a professores da Educação Infantil (MEC, 2007, p. 9), corrobora essa afirmação: “[...] não existe ainda uma definição clara sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar nesta etapa da educação”.

³ A Lei nº. 11.274, de 6/2/2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, ou seja, as crianças de seis anos estariam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil. No entanto, neste trabalho, incluiremos as crianças de seis anos no debate sobre a especificidade do processo educativo por dois motivos: primeiro, a análise das teses e dissertações incluem trabalhos anteriores a essa prescrição legal; segundo, o termo da lei firma o corte etário em cinco anos e onze meses. Acreditamos que não necessariamente é a lei que deve ditar o encaminhamento da prática pedagógica pela atribuição etária, mas sim os processos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem esse período. Em nossa perspectiva teórica, a idade não determina o trabalho educativo, mas a prática pedagógica deve se organizar de acordo com as características e especificidades concretas de desenvolvimento das crianças às quais o ensino se destina.

Nesse levantamento, identificamos uma tímida produção no campo das práticas escolares na Educação Infantil. Arce (2007) realizou uma investigação em teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2001, no intuito de apresentar um panorama das produções a respeito da História da Educação Infantil no Brasil. Nessa busca, encontrou apenas dois trabalhos que se identificavam com práticas pedagógicas na Educação Infantil: Guimarães (1999) e Barbosa (2000). O primeiro trata do material didático pertencente ao jardim de infância anexo à Escola Normal de São Paulo e do papel do canto e da música no cotidiano dessa prática pedagógica, de origem froebeliana. O segundo – que consta em nosso *corpus* de análise de dados – aborda a rotina como categoria pedagógica nas práticas escolares, tomada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais e cuja função é padronizar as relações dos adultos e das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Outras produções localizadas atestam o desafio de efetivar uma prática pedagógica na Educação Infantil que rompa com o caráter assistencialista (com suas funções de guarda e de cuidado) ou que não esteja atrelada ao modelo escolarizante (baseado em exercícios repetitivos e de treino) (SOUZA, 1997; GUTHIÁ, 2002). No esforço de afastar-se desses modelos que povoam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, Rocha (1999) apresenta a sua compreensão de que tipo de didática deve direcionar o trabalho educativo na Educação Infantil:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 60).

Na mesma direção dessa afirmação, Cerisara (2004, p. 9) apresenta essa problemática diferenciando a pedagogia da Educação Infantil da do Ensino Fundamental. Para a autora, a pedagogia das séries iniciais do Ensino Fundamental “[...] tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo”. Com isso, o foco recai no ensino, na didática, em conteúdos e aluno. Segue afirmando que essa pedagogia não é adequada para direcionar a educação das crianças menores de seis anos que frequentam creches e pré-escolas, porque a ênfase na Educação Infantil não deve ser o **ensino** e sim a educação; as crianças devem permanecer crianças e não se tornarem alunos e “[...] o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas”.

As defesas apresentadas por Rocha (1999) e Cerisara (2004), juntamente com Faria, A. (1994; 2000), Guimarães e Leite (1999), Kishimoto e Pinazza (2007), Pinazza (2007) e outros apresentam alguns princípios para direcionar o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos: a defesa de uma concepção de criança como sujeito de direitos e não de alunos; das relações educativas baseadas na valorização das experiências, da cultura de cada criança; numa perspectiva da alteridade e da socialização, que vê e ouve a criança como produtora de cultura, em suas múltiplas linguagens. Como espaço de convívio coletivo, as instituições de Educação Infantil devem garantir que as crianças possam *viver plenamente a sua infância*, portanto, um *espaço para a vida, para a vivência dos afetos e conflitos* (CERISARA, 2004). Para isso, esse espaço deve preconizar:

[...] dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções [...] (FARIA, A., 2005, p. 76).

Com base nesses princípios, as práticas pedagógicas se organizam a partir de alguns preceitos: a atividade educativa deve ter, como fonte primária, a *atividade impulsiva e instintiva da criança*; a base da ação educativa deve ser a valorização das atividades espontâneas como jogos, dramatizações, movimentos livres, e as atividades individuais devem propiciar à criança uma aproximação com as situações e ocupações da sociedade na qual a criança está inserida e da qual deve participar com criatividade e produção (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). O ponto de partida para a prática pedagógica devem ser os interesses e as experiências infantis, por isso a criança é a protagonista do processo educativo, e o adulto, como professor, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências (PINAZZA, 2007). Para Guimarães e Leite (1999), o educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças, tornando-se disponível e companheiro nas brincadeiras, na ludicidade, na diversificação das experiências, na produção de significados, produzindo aprendizagens na relação com o mundo externo e facilitador das relações entre a criança e o mundo.

O movimento de deslocar o olhar sobre a criança no sentido de percebê-la como sujeito-relacional convoca o educador a redimensionar, também, seu papel no projeto educativo. Co-participantes, parceiros, os dois polos da díade criança-adulto extrapolam as posições hierarquizadas do antigo par aluno-professor para inserir-se na cultura como aprendizes,

construtores/desveladores da realidade científica e estética (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 4).

Esse movimento teórico traz em seu bojo algumas implicações para as práticas pedagógicas que precisam ser debatidas e questionadas: os **objetivos** proclamados para as creches e pré-escolas como espaços de convívio e compartilhamento de experiências que propiciem o educar e o cuidar sem **ensinar**. Com isso, os conteúdos, prescindindo de currículo ou planejamento, originam-se no cotidiano, da curiosidade e necessidades da criança, enfatizando metodologias livres, lúdicas e espontâneas que possibilitem fluir a criatividade da criança. Como não existem alunos, e sim crianças protagonistas, a função do **professor** é segui-las a partir de suas manifestações.

Ante essa contextualização, construímos três hipóteses que norteiam esta pesquisa: 1) há, na Educação Infantil, um movimento de desvalorização do ensino e daquilo que o caracteriza; 2) as práticas pedagógicas na Educação Infantil assentam-se em uma didática fragmentada, em que os objetivos-conteúdos-metodologias encontram-se descontextualizados; 3) há um descompasso na relação dos sujeitos envolvidos no processo educativo – professor e aluno, marcada por uma descaracterização da função social que essa relação representa.

Aqui lançamos a pertinência e a atualidade deste estudo, em que as hipóteses conduziram à formulação de uma **tese**: a organização didática do ensino na Educação Infantil, fundamentada nas bases teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, pode orientar possibilidades que promovam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, direcionando a prática pedagógica de modo intencional e sistematizado.

Esclarecemos que organizar de modo intencional e sistemático as práticas pedagógicas implica uma **teoria do ensino**, objeto de que se ocupa a **didática**. Para isso, recorreremos aos estudos da didática assentada numa perspectiva materialista histórica e dialética, que defende a unidade entre os elementos objetivos-conteúdos-metodologias, numa perspectiva de propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança, no sentido de provocar saltos qualitativos em desenvolvimento. A unidade desses elementos representa uma **organização didática do ensino**, em que a finalidade do ensino é propiciar aprendizagem significativa nos alunos, portanto, é preciso entender quem é esse aluno e qual o seu processo de desenvolvimento. O professor precisa ter clareza desse processo e quais as implicações do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Para isso, é preciso coerência e eficácia em sua prática pedagógica, não perdendo de vista o

para que, para quem, por que, o que e como ensinar numa direção de formação cultural humano-genérica.

Assinalamos que um estudo desse feito ainda se encontra por fazer, o que evidencia a existência de uma lacuna que necessita ser estudada. Ratificamos tal afirmação baseados no levantamento que fizemos no portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de produções científicas nacionais que versam sobre os termos Didática e Educação Infantil⁴. Nessa varredura minuciosa e extensiva realizada em tal banco de dados, por meio da ferramenta de busca e consulta, ao digitar no assunto tais termos, não identificamos trabalhos que contemplassem a mesma problemática aqui proposta. Foi justamente por meio desse mapeamento que conseguimos construir o nosso percurso metodológico e levantar os dados desta pesquisa: não havia trabalhos que se embrenhassem nessa problemática, mas, ao mesmo tempo, havia dissertações e teses que discorriam sobre práticas pedagógicas, assim, implicitamente, os elementos constitutivos da didática encontravam-se na descrição das pesquisas.

Diante desse contexto, originou-se a questão problematizadora desta pesquisa: **Quais as possibilidades de organização didática do ensino, na Educação Infantil, à luz da teoria histórico-cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010?**

A investigação orientada pela questão problematizadora levou à formulação do seguinte **objetivo**: explicitar possibilidades de organização didática do ensino, na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010. O traçado desse objetivo conduziu à estrutura do trabalho, sistematizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre a temática do ensino como processo mediador do desenvolvimento humano. Para isso fornecemos elementos teórico-metodológicos à luz dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, para o entendimento da relação desenvolvimento humano e apropriação da cultura, que subsidia os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar enquanto, paralelamente, ampliamos nosso entendimento sobre a atividade principal e sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis anos.

No segundo capítulo, extraímos uma leitura histórica das concepções pedagógicas que marcaram o campo da didática, desdobrando para o processo de construção

⁴ No capítulo 3 discorreremos detalhadamente o caminho percorrido para a construção do percurso metodológico.

de uma perspectiva materialista histórica e dialética da didática no Brasil que subsidie princípios para a organização didática do ensino na Educação Infantil, alicerçados na tríade objetivos-conteúdos-metodologias. Buscamos explicitar que o processo de ensino implica uma atividade organizada e sistematizada pelo professor, a partir de objetivos determinados, que se desdobra na seleção de conteúdos a serem transmitidos aos alunos por meio de diferentes procedimentos e metodologias didáticas, com o fito de produzir aprendizagem e desenvolvimento.

O percurso metodológico é abordado no terceiro capítulo, destacando-se os procedimentos e a coleta de dados processada no portal da Capes. A seleção do material resultou em onze trabalhos para análise, seguindo critérios elaborados a partir da temática da pesquisa. São eles: Batista (1998); Barbosa (2000); Mendonça (2003); Paixão (2004); R. Silva (2006); Araldi (2007); Giraldi (2008); J. Silva (2008); Cirino (2008); Rodrigues (2009); Pasqualini (2010).

O quarto e último capítulo é dedicado à análise dos dados coletados nas onze teses e dissertações. Organizamos os dados a partir de três categorias nucleares de análise: a) elementos constitutivos da didática: os objetivos-conteúdos-metodologias e a relação professor-aluno; b) a atividade principal como eixo articulador do processo de ensino e de aprendizagem; c) a mediação pedagógica como potencializadora da zona de desenvolvimento proximal. Das análises realizadas, depreendemos a necessidade de compreensão de que o objetivo norteador do trabalho educativo na Educação Infantil deve ser o de promover a atividade da criança, já que dela dependem as suas transformações e aprendizagens fundamentais que impulsionam os processos psíquicos superiores. Procuramos defender a função social do professor como mediador de situações e condições de aprendizagens desafiadoras e complexas que atuem na zona de desenvolvimento proximal e forme capacidades, habilidades e hábitos culturalmente desenvolvidos nas crianças menores de seis anos.

Feita essa apresentação introdutória da tese, seguimos com a exposição dos capítulos subsequentes, síntese possível da nossa trajetória de pesquisa acerca da organização didática do ensino na Educação Infantil.

1 ENSINO: O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas*
Manoel de Barros

Este capítulo tem como fito explicitar a temática do ensino como processo mediador do desenvolvimento humano. Para tanto, fornecemos elementos teórico-metodológicos à luz dos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural para o entendimento da relação entre desenvolvimento humano e apropriação da cultura, que subsidia os processos de ensino e aprendizagem na educação escolar e, ao mesmo tempo, avançamos na compreensão da atividade principal e do desenvolvimento da criança de zero a seis anos.

A necessidade de recorrer à Teoria Histórico-Cultural decorre de sua base teórico-metodológica, que se assenta no materialismo histórico e dialético e, portanto, fornece elementos que fundamentam essa pesquisa e nos dão suporte que corresponde aos pressupostos que orientam a tese.

O materialismo histórico e dialético como método de conhecimento da realidade propõe-se à explicitação científica da realidade humano-social e, portanto, deve ser a mediação entre o pensamento e o objeto de estudo, compreendendo que ao pensamento cabe apropriar-se do objeto ascendendo do *abstrato ao concreto*.

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 2002, p. 37).

Um estudo que se proponha a investigar a particularidade da organização didática do ensino na Educação Infantil e que se expressa pela universalidade de um contexto histórico e social concretiza-se em contextos específicos, singulares.

Ora a importância da particularidade [...] na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade. (OLIVEIRA, B., 2005, p. 46)

A relação dinâmica entre a particularidade como mediação, que expressa a universalidade como contexto, condiciona o modo de ser da singularidade, o específico. A dialeticidade dessa relação está baseada na compreensão de três dimensões fundamentais: a dimensão ontológica alude como se forma o humano dentro de determinadas condições sócio-históricas. Para isso, e por causa da dimensão epistemológica, é preciso compreender como se conhece esse processo, que implica em uma dimensão lógica inerente a essa processualidade, da qual o sujeito precisa se apropriar para que a gênese desse processo possa ser compreendida no seu ser vir-a-ser real (OLIVEIRA, B., 2005).

Na particularidade dessa investigação, dividimos este capítulo em três subitens: a) Desenvolvimento humano e apropriação da cultura; b) Processo de ensino e de aprendizagem e educação escolar; c) a atividade principal e o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos: implicações educativas.

1.1 O Desenvolvimento Humano e a Apropriação da Cultura

Para início de conversa, questionamos: Como o homem se torna humano? O apontamento dessa indagação nos leva a refletir sobre o que predomina no processo de constituição do homem em humano. De acordo com Leontiev (1978b, p. 261), “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Essa constituição do homem, da passagem da hominização à humanização, perpassa um longo período de mudanças gradativas, desde a preparação biológica do homem à passagem da criação dos primeiros instrumentos e pelas rudimentares formas de trabalho e de sociedade, que ainda submetiam o homem às leis biológicas hereditárias. Sob a influência da atividade produtiva – o trabalho – e da comunicação, altera-se a própria constituição anatômica do homem: seu cérebro, seus órgãos dos sentidos, suas mãos, a linguagem, ou seja, o desenvolvimento biológico torna-se dependente do processo social, de leis sócio-históricas. Essa etapa de *viragem* se destaca pela libertação do homem de sua dependência às alterações

biológicas, transmitidas de geração em geração, e o que passa a reger a evolução do homem são as leis sócio- históricas. O homem possui todo o aparato biológico para seu ilimitado desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 1978b).

Isso significa que o processo de hominização, como mudança na organização físico-biológica do homem, é resultado dessa luta pela sua sobrevivência que modifica a natureza em razão de suas necessidades, promovendo transformações no meio em que vive, por meio do trabalho – sua atividade vital. Duarte (1993, p. 28) explica que “atividade vital é aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie”. O homem, em específico, teria a continuidade da espécie por meio da sobrevivência física e da reprodução biológica, assegurada pelo nascimento de outros homens, mas isso não garantiria a reprodução das características fundamentais do gênero humano historicamente constituídas. Desse modo, o homem, ao se apropriar da natureza para produzir *os meios que permitam a satisfação de suas necessidades* básicas de sobrevivência, produz, ao mesmo tempo, uma realidade *humanizada*, que por sua atividade, *humaniza a si próprio* (MARX; ENGELS, 1987; DUARTE, 1993).

[...] a ação planejada de todos os animais, em seu conjunto, não conseguiu imprimir sobre a terra a marca de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a natureza] a seus fins, a domina. É a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho (ENGELS, 2002, p. 125).

O homem, portanto, como qualquer outra espécie animal, é um *produto determinado e limitado pela natureza*, mas, por sua *atividade vital*, o trabalho, ele pode elevar-se acima de tais limites, subordinando ao seu poder o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu *corpo inorgânico*. O trabalho, por essência, é uma inter-relação do homem (sociedade) com a natureza, tanto orgânica, quanto inorgânica. É nisso que se encontra a distinção entre o homem e o animal: “enquanto esse último é tão somente uma *espécie*, que sempre pertence a um *gênero*, o homem é um *gênero*, ao qual todo fenômeno natural pertence enquanto *espécie*” (MARKUS, 1974, p. 28). A razão dessa diferença deve ser buscada não nas diferenças biológicas, mas na diversa atividade vital própria do homem e do animal. O animal, assim como o homem, também desempenha sua atividade para satisfazer suas necessidades. Pega o objeto de sua necessidade e usa-o conforme o modo que lhe é

próprio, ou seja, consume-o. A atividade está diretamente ligada à satisfação da necessidade dada. É por isso que o caráter de sua atividade é, em essência, natural e limitada (MARKUS, 1974). Os motivos pelos quais os animais se comportam e agem de determinada forma são “[...] decorrentes dos esforços daquele ser vivo para adaptar-se ao meio ambiente e para sobreviver naquele meio, e para tanto ele se utiliza do conjunto de faculdades que herdou de sua espécie” (DUARTE, 2004, p. 47). Isso significa que, no motivo real de uma atividade animal, há sempre uma necessidade imediata a ser satisfeita.

No homem, o trabalho foi a primeira e fundamental condição do surgimento do gênero humano que acarretou a própria transformação global do organismo. O trabalho é um processo de objetivação e de transformação da natureza pelo homem, de acordo com as necessidades e condições concretas da realidade. Nesse processo, o próprio homem é transformado ao se relacionar com a totalidade das relações historicamente constituídas, produzindo nele sua formação subjetiva.

O trabalho, nas palavras de Vigotski e Luria (2007), é a atividade que distingue o comportamento animal, como produto da evolução biológica, do comportamento humano, como atividade originada no processo da evolução histórica do homem:

Tudo o que distingue psiquicamente o homem dos animais – a temporalidade da vida, o desenvolvimento cultural, o trabalho – está estreitamente relacionado com o fato de que, em seu processo de desenvolvimento histórico e paralelamente à sua conquista da natureza exterior, o homem consegue o domínio de si mesmo, de seu comportamento (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 81, tradução nossa).

Segundo Marx e Engels (1987), enquanto os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para *produzir* os meios de satisfação de suas necessidades. Leontiev (1978b) explica que é na sociedade que os objetos de necessidades se produzem e, com isso, também se produzem as próprias necessidades que são satisfeitas pela *atividade*:

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978b, p. 107-108).

Segundo Davidov (1988), o conceito de atividade, como uma categoria fundamental da psicologia soviética, tem suas raízes na dialética materialista e reflete a relação do ser humano, como ser social, com a realidade externa, mediatizada pelo processo de transformação dessa realidade. Nesse sentido, o ser humano, singular, por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade, como prática humana universal. Isso significa que, ao se apropriar da realidade humana objetivada na atividade, o homem edifica ao mesmo tempo sua consciência. A consciência, como forma especificamente humana, é um reflexo psíquico da realidade, como expressão das relações do indivíduo com o mundo humano. É a compreensão de que o homem e seu psiquismo não apenas se manifestam, mas, na verdade, formam-se na atividade, inicialmente na atividade prática. Esses conceitos – atividade (laboral, cognoscitiva, de estudo etc.) e consciência (em geral, a psique) – formam uma unidade dialética e são centrais na compreensão da natureza do psiquismo humano (SHUARE, 1990).

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 1978b, p. 89).

A formação da consciência em dependência com o modo de vida, quer dizer, correspondente à realidade humana objetiva e concreta, é indício de que o próprio desenvolvimento da consciência, o psiquismo humano, é um produto da atividade humana no mundo objetivo. A compreensão da unidade entre consciência e atividade implica o entendimento de que o próprio psiquismo é “[...] um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula. Trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade” (MARTINS, L., 2007a, p. 70).

A consciência é a expressão das relações do homem com outros homens e com a realidade circundante. A consciência individual especificamente humana somente pode ser

compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade.

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal; [...] não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978b, p. 68).

Pela expressão de uma forma superior de psiquismo humano – a consciência –, que surgiu como consequência da transformação evolutiva operada pela complexificação do trabalho e do desenvolvimento da linguagem, possibilitou-se ao homem que, ao produzir meios de satisfação de suas necessidades, fossem geradas novas necessidades, as quais lhe agregaram novas habilidades. Podemos inferir que a atividade humana é a base para a origem e desenvolvimento de tarefas cognitivas que engendram as funções psicológicas do homem. Vigotski (1995, p. 85, tradução nossa) explica que “[...] cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre a uma determinada etapa do domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”.

Esse domínio da natureza para satisfazer necessidades, por meio da atividade externa, confere à ação do homem a transformação dos objetos naturais em sociais, criando instrumentos – *órgãos artificiais* – que elevam o homem a um patamar superior àquele da mera adaptação biológica seguida das leis naturais. Essa produção de instrumentos é a transformação de um objeto para servir a determinados objetivos no interior da atividade humana e, portanto a “produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo de sua objetivação” (DUARTE 1993, p. 33).

A criação e uso de instrumentos provocam não apenas modificações na natureza, mas também mudanças na própria formação interna do homem, ou seja, no seu psiquismo. De acordo com Vigotski e Luria (2007, p. 8, tradução nossa), “O homem não somente criou os instrumentos de trabalho mediante os quais submeteu ao seu poder as forças da natureza, como também inventou os estímulos que ativavam e regulavam o seu próprio comportamento, que submetiam as suas próprias forças à sua vontade”.

A ação ativa do homem no seu meio social, ao transformar a natureza, produz modificações na própria conduta desse homem pelo desenvolvimento da comunicação, isto é, pela introdução de *estímulos artificiais* – os signos: “O uso do signo provoca uma estrutura específica totalmente nova do comportamento humano, uma estrutura que rompe com as tradições do desenvolvimento natural e cria, pela primeira vez, uma nova forma de comportamento psicocultural” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 58, tradução nossa).

Vigotski conceitua como signos os *estímulos artificiais* introduzidos pelo e para o homem na situação psicológica, a fim de utilizar como meio de domínio da conduta: “A criação e o emprego de estímulos artificiais, na qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias, é, precisamente, a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar” (1995, p. 82, tradução nossa). Complementando, o signo, no princípio, surge como um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão-somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo:

Se for certo que o signo foi ao princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se embasa no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa. (VYGOTSKI, 1995, p. 146-147, tradução nossa).

Ao analisar o processo de emprego dos signos como mediadores da atividade psíquica interior e o dos instrumentos como atividade prática exterior, Vigotski os considera processos possíveis por meio da atividade mediatizada. À medida que o homem domina a natureza – e isso conduz ao domínio de sua conduta –, essa transformação da natureza altera a própria natureza humana. Assim Vigotski afirma que os instrumentos são produtos do trabalho, meios de domínio dos processos da natureza, e a linguagem, como signo e meio social de comunicação e interação, serve para dominar o objeto, os meios e o processo de trabalho: “No processo de vida social, o homem criou e desenvolveu complexos sistemas de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social” (1995, p. 85, tradução nossa).

Dessa forma, os objetos criados pelo homem, seus instrumentos, a coletividade e o surgimento da linguagem têm existência objetiva como produtos da atividade humana. Esse processo histórico de surgimento do gênero humano também construiu o mundo da cultura por meio de suas gerações: “A atividade humana objetivada torna-se algo a ser apropriado por outros homens. Cada indivíduo que nasce, para que possa tornar-se humano,

precisa apropriar-se, objetiva e subjetivamente, das objetivações do gênero humano” (OLIVEIRA, B., 1996, p. 16). A *apropriação* dessa cultura *objetivada* expressa a essência da humanização, tanto do gênero humano quanto do indivíduo. Isso significa que o “[...] indivíduo tornar-se um ser humano equivale a dizer que ele se torna *um ser que objetiva ser mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se apropriou*” (DUARTE, 1993, p. 123).

O homem insere-se em uma sociedade que cristalizou a atividade humana de diferentes formas: conhecimentos, habilidades, qualidades psíquicas, objetos, artes. Esse conjunto das produções humanas, herança social, é a esfera da **cultura**. Vigotski ressalta que a “[...] cultura não cria nada. Tão somente utiliza o que lhe dá a natureza, modifica-a e coloca a serviço do homem” (VYGOTSKI 1995, p. 132, tradução nossa). Essas produções humanas são portadoras de significados sociais, em que o homem, ao adentrar nesse universo de significações, promove o seu *nascimento cultural*, indicando que a apropriação desse acervo é condição para sua constituição como um ser cultural. Para Vygotski (1995, p. 34, tradução nossa), “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento”. Isso significa que, no próprio desenvolvimento histórico, pela mediação da cultura, o homem modifica modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e suas funções, elabora e produz novas formas de comportamento especificamente culturais.

Percebe-se que, nos estudos de Vigotski (1995; 1996; 1997), há, portanto, destaque para o processo do desenvolvimento cultural da criança, conceituando-se cultura como “[...] produto da vida social e da atividade social do homem” (1997, p. 147, tradução nossa) e, com isso, a palavra *social* também adquire importância nesse processo de análise, já que *tudo o que é cultural é social*; a própria compreensão do problema do desenvolvimento cultural da conduta, investigado por Vigotski, precisa ser analisado com base no *plano social do desenvolvimento*.

Vigotski (1995; 1996), ao investigar o processo de desenvolvimento cultural, desenvolveu princípios e categorias gerais de caráter psicológico, estabelecendo que os fenômenos psicológicos devem ser estudados em sua materialidade e movimento, ou seja, é necessário compreender a dialética entre as *leis da natureza* e as *leis históricas*. Nessa direção, Vygotski (1995) entendia que o desenvolvimento psicológico dos homens deveria ser estudado em relação com o desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, compreendendo que são as leis da história humana que operam transformações na natureza do homem, e isso implica que o desenvolvimento psicológico do homem é produto do desenvolvimento histórico-cultural.

O desenvolvimento humano é investigado por Vygotski (1995) como produto do desenvolvimento histórico-cultural, que corresponde a todo o caminho percorrido pela humanidade, desde o homem primitivo até a cultura contemporânea. E durante esse processo de desenvolvimento histórico, as funções psicológicas sofreram profundas alterações.

Para compreender como esse desenvolvimento psicológico ocorre, Vygotski investiga o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conclui que as teorias que procuraram desvendar esse campo não conseguiram explicar com exatidão as diferenças entre os processos orgânicos e culturais, tendo prevalecido os estudos eminentemente orgânicos, investigando a criança e o desenvolvimento de sua conduta de forma *naturalmente dada*. De acordo com Vygotski e Luria (2007, p. 61, tradução nossa), para compreender as *leis fundamentais*, é preciso apreender o processo geral do desenvolvimento distinguindo duas principais linhas qualitativamente distintas: “[...] a linha da formação biológica dos processos elementares e a linha da formação sociocultural das funções psíquicas superiores: do trançado dessas duas linhas nasceu a autêntica história do comportamento da criança”.

Vygotski esclarece, nessa passagem, a diferenciação entre as funções elementares ou primitivas, dadas ao nascer, e as funções superiores, que são tipicamente humanas, fruto das relações sociais que se desenvolvem pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, pelo desenvolvimento cultural. Discutir a relação entre ambas é compreender que, na perspectiva do pensamento dialético, devemos considerar esse processo como um *todo* e que ele, portanto, “[...] não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, e sim possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se da simples agrupação de qualidades particulares” (VYGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa). Para explicar a origem das funções psicológicas superiores, é preciso compreendê-las em relação com o desenvolvimento na filogênese e na ontogênese:

No plano *genético*, as funções superiores se diferenciam de modo que, filogeneticamente, *não são produtos da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento* e têm igualmente, em nível ontogenético, uma história social específica. No plano de sua estrutura, as funções superiores se caracterizam porque, a diferença da estrutura direta e reativa dos processos elementares, elas são construídas com base no uso de estímulos-meios (signos) e, por isso, têm caráter indireto (mediado). No plano de sua função, as funções superiores se caracterizam pelo fato de desempenharem uma função nova e essencialmente diferente das funções elementares: desempenham uma adaptação organizada a uma situação mediante o domínio prévio da própria conduta (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50, tradução nossa).

Tomando como princípio essa dinâmica, o desenvolvimento na ontogênese deve pautar-se nessa compreensão dialética, considerando que o desenvolvimento da criança perpassa o desenvolvimento cultural. Na história do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (1995) expõe dois momentos constitutivos desse processo: o primeiro, o início da história do desenvolvimento cultural, regida por mecanismos de ordem biológica, natural, e o segundo, quando o próprio processo de desenvolvimento altera sua estrutura inicial e surgem, em sua base, novas estruturas que se caracterizam por uma nova condição: representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Um ponto a ser destacado acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é que, nesse processo, não há anulação das funções psicológicas elementares, bem como as funções psicológicas internas não aniquilam as externas. O que deve ser considerado é que as funções elementares continuam a existir de forma subordinada e sob o domínio das superiores, em razão das diferenças estruturais qualitativas, “[...] que, na dialética, chamam habitualmente de *superação*. Os processos e as elementares leis inferiores que as governam são categorias superadas” (VYGOTSKI, 1995, p. 117, tradução nossa).

Face ao exposto, observa-se que a estrutura do desenvolvimento psíquico emana de dois polos: primitivos e superiores. As transformações que ocorrem nesses dois polos não são lineares, e sim, sempre transformações cruciais e por saltos; o desenvolvimento, portanto, é sempre *revolucionário*. Esses dois polos aparecem duas vezes no desenvolvimento psíquico da criança, porém não vistos de forma separada, já que se mesclam no processo do desenvolvimento do comportamento, seja do biológico e histórico, seja do natural e cultural.

De acordo com Vigotski, os planos de desenvolvimento natural e cultural coincidem e se amalgamam um com o outro, e as mudanças que neles ocorrem constituem um processo único de formação sociobiológica da personalidade da criança: “Já que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (1995, p. 36, tradução nossa). Nesse sentido, Vigotski reitera que o estudo das funções psicológicas superiores permite compreender e explicar corretamente a totalidade das facetas da personalidade da criança e que as mesmas “[...] surgem graças ao desenvolvimento histórico da humanidade” (1995, p. 95, tradução nossa).

Isso significa que as funções especificamente humanas, culturais, não emergem da natureza como resultado de um mero processo de maturação: “Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança de outros homens” (PINO, 2005, p. 32). De acordo com Saviani, Dermeval a “[...] cultura não é outra coisa

senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação” (2000, p. 37).

Todo o aparato da cultura humana, como instrumentos, técnica, signos, símbolos, como cultura artificial, ao ser apropriado pelo homem, produz transformações qualitativas em seu desenvolvimento: “Ao assimilar este mundo da cultura humana, as crianças assimilam paulatinamente a experiência social acumulada nele, aqueles conhecimentos, habilidades e qualidades psíquicas que são próprias do homem” (VENGER, 1976a, p. 47, tradução nossa).

Sem a apropriação das objetivações acumuladas na cultura humana, o indivíduo não se apropria do gênero humano, não rompe os limites meramente biológicos para se tornar um ser humano, isto é, um ser social. É por isso que cada geração – assim como cada novo ser que nela nasce - começa sua vida a partir de objetos, fenômenos e conhecimentos produzidos pelas gerações que os precederam. Para desenvolver as aptidões especificamente humanas, é preciso que esse novo ser aproprie-se das riquezas deste mundo, participando do trabalho na produção e nas diversas formas de atividade social que estão cristalizadas e encarnadas na sociedade. Nessa direção, cada indivíduo **aprende** a ser um homem, e por isso é um processo de **educação**. A educação, com o objetivo de **promover o homem**, passa a ser concebida como atividade mediadora no seio da prática social global com o intuito de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente, alterando a condição do ser ao dever-ser:

A concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano é, mas, na resposta ao que ele é, procura os elementos para responder o que ele **pode vir-a-ser** e dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-social elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano **deve vir-a-ser** (DUARTE, 1993, p. 69).

Com base no exposto, fica evidente que o homem, à medida em que vai se autocriando, humanizando-se ao longo do processo do desenvolvimento histórico da humanidade, constrói as características que o definem como humano e, ao mesmo tempo, se constitui como ser genérico. Para viver em sociedade, não é suficiente o que é dado pela natureza ao nascer; é “[...] preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978b, p. 267). Por meio da atividade humana, que produz e reproduz os meios necessários para a existência do homem, produz-se, ao mesmo tempo, um processo de humanização desse homem. Nesse sentido, a humanização do homem se dá num processo de apropriar-se dos resultados da história social

e, ao mesmo tempo, de se objetivar no interior de relações concretas com outros indivíduos, os quais atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo, desde sua inserção neste mundo, é sempre um processo que sintetiza todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana, sendo, portanto, um **processo educativo** (DUARTE, 1993).

O processo educativo é, nessa perspectiva, um processo de mediação que conduz a transformação do homem em humano, que é o processo histórico-social de humanização desse homem. É preciso produzir nos indivíduos singulares a humanidade, cuja finalidade é garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, tendo como referência a objetivação alcançada pelo gênero humano. É preciso **ensiná-lo** para que seja garantida essa humanidade. Compreendemos, portanto, que o **ensino** é um processo histórico-cultural, cuja função social é produzir formas especificamente humanas em cada indivíduo singular.

Na história da humanidade, não somente evoluíram os meios para realizar a atividade, como se formou, desenvolveu e complexificou *uma via especial para transmitir esses meios, para transmitir a experiência social às gerações posteriores*. Essa via específica é precisamente o **ensino**. Este constitui um procedimento orientado e especialmente organizado de transmitir a experiência social (NEPÓMNIASCHAYA, 1979, p. 24, tradução nossa).

Ao longo do desenvolvimento histórico, porém, as formas educativas adquiriram diversas configurações, e o processo de formação do homem, até um determinado período do desenvolvimento histórico, ocorria pelo simples convívio social. Com o surgimento da sociedade capitalista, o processo de ensino “[...] complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o **ensino** e a educação *escolares*” (LEONTIEV, 1978b, p. 272). Isso porque “a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação” (DUARTE, 1996, p. 50).

A educação escolar, ao cumprir com a especificidade de seu trabalho, que é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, D., 1991, p. 13), desempenha, ao mesmo tempo, nesse indivíduo singular, um papel determinante em seu desenvolvimento psíquico mediante os processos de ensino e aprendizagem.

1.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem e a Educação Escolar

A relação das ações de ensino e de aprendizagem na educação escolar aparece como preocupação basilar das investigações da psicologia soviética. Davidov (1988, p. 54, tradução nossa) afirma que a tese fundamental da Teoria Histórico-Cultural “[...] é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo é mediado por sua educação e seu ensino”. Porém não se trata de qualquer ensino. Vigotski explicita que é preciso uma correta organização do ensino e da aprendizagem para que se promova o desenvolvimento psíquico da criança. O **ensino** é interpretado como um “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Vigotski e Luria (2007) nos impulsionam a inferir que tais características humanas não-naturais são as funções psicológicas superiores, que, de acordo com suas investigações, surgem como novas formações vinculadas ao emprego de signos e ao uso de instrumentos, como objetivações humanas, que se desenvolvem pela mediação da cultura. Esse entendimento nos possibilita deduzir que a criança, já em seus primeiros dias, relaciona-se com o meio circundante, ou seja, sua forma de comunicação com a realidade se faz pelo uso de signos e instrumentos. No entanto, o uso dos signos e dos instrumentos só se torna significativo à criança se houver a mediação do Outro. Isso nos leva à compreensão de que o signo é sempre introduzido por outra pessoa, é o mediador das relações dos homens entre si. Vygotski (1995) teoriza que o signo é, primeiramente, um meio de comunicação e, posteriormente, passa a ser um meio de conduta da personalidade. Em outras palavras, a criança começa a regular e organizar o seu comportamento por meio da introdução do signo pelo adulto. O domínio dos estímulos artificiais pela criança possibilita-lhe o domínio desse meio circundante e sobre si mesma. O “[...] uso do signo provoca uma estrutura específica totalmente nova do comportamento humano, um estrutura que rompe com as tradições do desenvolvimento natural e cria, pela primeira vez, uma nova forma de comportamento psicocultural” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 58, tradução nossa).

Nesse sentido, o emprego dos signos, na qualidade de estímulos auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica planejada pelo homem, traz consigo as relações com o uso de instrumentos na atividade do homem, portanto, ambas têm função mediadora na atividade humana. Embora o emprego dos signos e o uso de ferramentas estejam subordinados à atividade mediadora, isso não significa que ambos desempenhem o mesmo

papel; pelo contrário, há diferenças essenciais entre eles em relação às suas funções: os signos são elementos auxiliares na solução de tarefas psicológicas, como lembrar, comparar, memorizar, recordar, selecionar, entre outras ações de atividade interna, enquanto a invenção e o uso de instrumentos são auxiliares na atividade prática, produtiva. É como se a ferramenta fosse orientada ao exterior, e o signo, ao interior.

Por meio da ferramenta, o homem age sobre o objeto de sua atividade; a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar mudança no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta e na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VYGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa).

Vigotski e Luria (2007) afirmam que ocorre uma *reorganização cultural* quando se inclui nas operações da criança o uso de signos e instrumentos. A criança resolve problemas práticos com o emprego de instrumentos fora do seu campo sensorial. Ao dominar previamente a si mesma e organizando previamente sua conduta, a criança passa a dominar a situação externa:

Em todas essas operações, a estrutura dos processos psíquicos sofre uma transformação substancial através da qual as operações diretamente dirigidas ao campo de ação são substituídas por ações indiretas complexas, e a fala, ao incorporar-se à operação, demonstra ser um sistema de instrumentos psicológicos que adquire relevância funcional absolutamente singular que culmina em uma completa reorganização da conduta (VYGOTSKI; LURIA, 2007 p. 35, tradução nossa).

O uso dos signos e de instrumentos só será objetivado na criança por meio da mediação do Outro. É pela intencionalidade e ações sistematizadas que o adulto atua e interfere no desenvolvimento cultural da criança. Isso significa que os resultados da cultura humana, em forma de signos e instrumentos, não são decifrados de forma independente e espontânea pela criança, e sim por meio da direção e mediação constante dos adultos no processo de ensino e aprendizagem.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento, toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra que ela consegue adaptar-se ao entorno graças às mediações sociais, através das pessoas que a rodeiam. *O caminho da coisa à criança e desta à coisa passa por meio de outra pessoa.* A transição da via biológica à via social do desenvolvimento é a conexão-chave no processo de desenvolvimento, um ponto de inflexão

crucial na história comportamental da criança (VYGOTSKI; LURIA, 2007. p. 29, tradução nossa).

Neste sentido, o desenvolvimento da criança é sempre um processo de transformação, que, pela mediação do Outro, altera sua condição de *ser biológico* num *ser cultural*. Neste sentido, a constituição da criança como um ser humano depende de duas condições basilares: que, ao nascer, a criança possua o equipamento genético e neurológico da espécie, o que, em princípio, é garantido pela natureza, e que, com a mediação do Outro, integre-se, progressivamente, nas práticas sociais de seu grupo cultural (PINO, 2005).

Essa constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele. Isso não significa que a criança seja passiva no processo que a *converte* num *ser humano*. Ela, pelo contrário, participa ativamente desse processo, de maneiras e graus diferentes em razão do próprio amadurecimento biológico (PINO, 2005).

Essa participação ativa está estreitamente relacionada com o processo de **apropriação** das objetivações da história humana. “A criança não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos que a rodeiam, fá-lo seu, isto é, *apropria-se* dele” (LEONTIEV, 1978b, p. 320). Desde que nasce, cada ser humano tem que realizar a apropriação das *forças essenciais* criadas e desenvolvidas ao longo da história social, e isso é sempre, e necessariamente, um processo ativo. O mundo das objetivações do gênero humano, que todo indivíduo encontra ao nascer, não se lhe apresenta de imediato, sendo necessária a mediação do processo de apropriação: “A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (LEONTIEV, 1978b, p. 320). Essa reprodução não é passiva do indivíduo às condições existentes da vida social. A apropriação é resultado da atividade reprodutiva ativa da criança, que apreende tanto procedimentos historicamente elaborados para orientar-se no mundo dos objetos humanos quanto meios para transformá-lo, convertendo em formas de sua própria atividade, ou seja, faz com que a criança se aproprie e reproduza diferentes capacidades concretas, que se realiza pela atividade conjunta. No processo de apropriação das formas da cultura, a criança, por meio de sua atividade, concretiza a experiência humana historicamente objetivada e encarnada nela; com isso, humaniza-se, tornando-se um ser humano culturalmente desenvolvido.

Nesse sentido, o ensino deve ser o norteador desse processo que promove o desenvolvimento psíquico da criança, o qual ocorre por meio da *apropriação* das formas de cultura historicamente elaboradas. Davidov (1988) assim resume as contribuições de Vigotski e Leontiev, no que refere ao desenvolvimento psíquico:

Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, em sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação”, a “reprodução” por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como processos independentes, já que se correlacionam com a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano (DAVIDOV, 1988, p. 57, tradução nossa).

Na mesma direção, Petrovski (1979) assevera que o desenvolvimento humano transcorre em um processo de apropriação e domínio tanto dos instrumentos quanto dos signos mediante o *ensino*. Complementa afirmando que “[...] por isso *o ensino ocupa o lugar central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico*” (p. 14, tradução nossa).

Isso significa que o processo de desenvolvimento se forma sob a influência das relações externas, sociais, que reconfiguram as funções elementares agregando características superiores, por meio de ações mediadas e intencionais. Essa ação sobre a realidade complexifica-se pela mediação do adulto na atividade da criança. Essa relação atua de maneira peculiar e simultânea no sistema nervoso, no aparato biológico, que também se reestrutura pela apropriação dessas novas ações que se internalizam em forma de conhecimento – que anteriormente eram exclusivamente externos: “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética, o modo de ação, toda sua natureza é, em uma palavra, é social” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

O caminho do desenvolvimento das funções psicológicas superiores revela que cada função existe originariamente na forma externa, intersíquica, e somente pelo processo de *cultivo*, de *intencionalidade* se converte em forma interna, ou seja, intrapsíquica. Essa tese, do externo ao interno, “[...] modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações, encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Esse entendimento vigotskiano de que toda função psíquica, por ser social, foi externa antes de interna, significa uma relação social de, pelo menos, duas pessoas: “[...] o meio de influência

sobre si mesmo é, inicialmente, o meio de influência sobre outros” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Nessa direção, a atividade conjunta influi sobremaneira no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, haja vista que esse desenvolvimento “[...] aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no plano social e, depois, no plano psicológico; de início, entre os homens como categoria intersíquica e, logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Davidov (1988) sintetiza essa compreensão entre os processos de natureza intersíquica e intrapsíquica:

Originalmente o indivíduo (em particular e, em especial, a criança) está inserido de maneira direta em uma atividade social distribuída entre os membros de um certo coletivo, a qual tem uma expressão externa e que se realiza com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. A assimilação dos procedimentos de realização dessa atividade e, antes de tudo, dos procedimentos para utilizar seus meios, que permitem dirigir seu próprio comportamento, forma no indivíduo *os processos intersíquicos* (por exemplo, na criança, tais processos se formam em sua colaboração com os adultos durante o ensino). Logo, os procedimentos dessa atividade, assimilados a princípio em sua forma externa, se transformam e se convertem em *processos* internos (mentais) ou *intrapsíquicos*. Precisamente nessa passagem das formas externas, coletivas de atividade para as formas internas, individuais de sua realização, de transformação do intersíquico em intrapsíquico, é que se realiza o desenvolvimento psíquico do homem (DAVIDOV, 1988, p. 55-56, tradução nossa).

Esse movimento de internalização das funções psicológicas superiores é possível por meio da apropriação de signos e instrumentos, que permitem ao homem “[...] criar modelos mentais (ideias) dos objetos da realidade, atuando com eles, e a partir deles, no planejamento e coordenação da própria atividade” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 43). Portanto, nesse processo, a mediação do signo e do instrumento por meio da atividade conjunta é o traço distintivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A lei geral que rege o desenvolvimento das formações psíquicas superiores reside em que estas surgem sobre a base da atividade do sujeito. É importante que a dita atividade possa estruturar-se com a ajuda e sob a direção do adulto. O novo é introduzido na atividade da criança a partir do exterior; é organizado em forma de atividade externa. Pouco a pouco se opera a transformação da atividade exterior em interna, ideal, psíquica (NEPÓMNIASCHAYA, 1979, p. 36, tradução nossa).

Com base no exposto, podemos inferir que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende dos processos concretos nos quais estão envolvidas. Esses

processos concretos, de acordo com Leontiev (1988a, p. 77), são as atividades da criança: as “[...] mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade”. Por isso que qualquer função se *desenvolve* e se *reestrutura* dentro do processo que a realiza.

Então, para compreendermos a constituição do psiquismo humano, portanto, do desenvolvimento da criança, é necessário “[...] começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1988a, p. 63). A base do desenvolvimento psíquico é a passagem de um tipo de atividade a outra, que é determinada pelo processo de formação de novas estruturas psicológicas: “Por isso, o novo tipo de atividade, que está na base do desenvolvimento psíquico integral da criança em uma ou outra idade, foi chamado de *principal*” (DAVIDOV, 1988, p. 70, tradução nossa). Nesse sentido, o conteúdo da atividade em cada homem “[...] depende, afinal, de seu lugar na sociedade, das condições de cada situação e de como vão se ajustando em circunstâncias individuais, que são únicas” (LEONTIEV, 1978a, p. 67, tradução nossa). Essa hipótese norteou os trabalhos de Leontiev (1978a, 1988a) sobre atividade principal.

A atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, significa que, no nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978a, p. 66, tradução nossa).

No entanto, não se trata de qualquer atividade, como somatório de vários tipos de atividades, nem aquela atividade com que a criança se ocupa por maior tempo. Alguns tipos de atividade desempenham um papel principal no desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel secundário, e não é a idade da criança que determina seu desenvolvimento, e sim são as características e o conteúdo dessas atividades que orientam o seu transcurso. Define-se, portanto, como atividade principal “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988a, p. 65). Há três princípios que caracterizam a atividade principal: 1) Aparecem e se diferenciam novos tipos de atividade; 2) Formam-se ou reorganizam-se os seus processos psicológicos particulares; 3) Vinculam-se a mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. Portanto, em cada período qualitativamente distinto do desenvolvimento, há um papel dominante assumido por um tipo específico de atividade principal, que determina as formas de domínio e de conteúdo:

Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1988a, p. 63).

A atividade é um sistema que possui estrutura, transições e desenvolvimento. Quanto à estrutura, há duas características: orientação e execução. Por orientação, compreende-se que a atividade é dirigida por processos que, pelas relações da criança com a realidade circundante, satisfazem alguma *necessidade* determinada por algum objeto, fenômeno ou resultado. A criança nasce dotada de necessidades que pode satisfazer apenas na atividade. O objeto da atividade é o *motivo*, que dirige, estimula a criança a executar essa atividade. A criança encontra na sociedade não apenas condições externas às quais deve adequar sua atividade, “[...] mas essas mesmas condições sociais promovem os motivos e fins de sua atividade, seus procedimentos e meios; em uma palavra, a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam” (LEONTIEV, 1978a, p. 68, tradução nossa).

Disso decorre a segunda característica: os componentes da execução, que são as ações e suas operações. A ação é um processo subordinado ao resultado que espera alcançar, um fim consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação. Por isso é que as ações executadas na atividade são impulsionadas por seu motivo e orientadas a uma finalidade. Para alcançar esse fim, seu *aspecto intencional*, que é uma situação objetiva, é preciso encontrar *meios* para executar tal ação que respondam a alguma tarefa. Portanto, além do aspecto intencional, há o *aspecto operacional* da atividade, que são as *operações*. Desse modo, a atividade é sempre dirigida por alguma necessidade; por conseguinte, são as necessidades da criança que constituem a condição para a atividade. À medida que a atividade se complexifica, vão se produzindo novas necessidades e novos motivos. Os motivos incitam a criança a agir para algum fim – objetivo. As operações são os meios para se executar determinada ação.

As ações podem, no entanto, ser *externas* ou práticas e *internas* ou psíquicas. Os movimentos das mãos, a apreensão de objetos e sua manipulação são exemplos de ações externas que, ao mesmo tempo, provocam ações internas que, nesse processo de manipular as mãos, objetos, ao conhecer as propriedades das coisas, formam sensações, percepções, entre outras coisas. Venger (1976a) destaca a decisiva importância do adulto ao ensinar a criança a

desempenhar ações que motivam a atividade, de tal modo que essas ações provocam o surgimento de novos tipos de atividade. Isso ocorre em razão do resultado dessas ações, que adquirem fundamental importância para a criança, de maneira que sua conquista se converte em motivo para a atividade.

Tal processo provoca a transição e a transformação da estrutura da atividade as quais ocorrem quando a atividade perder seu motivo e se transforma em ação; esta modifica sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, cujo resultado se converte em outra atividade. A mudança de uma atividade principal a outra está relacionada com as mudanças nos motivos e nas ações da atividade. Todavia os motivos que provocam as transições de uma atividade a outra estão ligados, diretamente, com o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais.

No desenvolvimento da atividade, os motivos, ao impulsionar a atividade, outorgam *sentido*. É o que Leontiev (1978a) denomina de *motivos geradores de sentido*. No processo de desenvolvimento histórico da sociedade, o homem criou e acumulou formas de realizar determinadas atividades, transformando as relações sociais estabelecidas entre os homens e suas produções. A criação de instrumentos, de técnicas, linguagem, , essas produções, em suma, se generalizaram e se fixaram na prática social humana e adquiriram *significado social* ou *significação*. Leontiev (1978b, p. 96) conceitua significação como “[...] o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele”. No entanto, em que grau eu me aproprio de uma significação, vai depender “[...] do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim”. O sentido integra o conteúdo da consciência e tem significação objetiva, e com isso, *o sentido se cria em relação com a vida, na atividade do sujeito*. É por isso que “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978b, p. 97).

É preciso reiterar que o motivo de agir do homem não pode ser reduzido ao sentimento de uma necessidade internamente subjetiva, como puramente interna, mas por uma necessidade que conduz ao seu objetivo, concretizado nas relações objetivas entre os homens, que se torna produto da consciência. Os sentidos surgem, portanto, na atividade e podem se tornar conscientes por meio das significações. Leontiev (1978), em uma nota de rodapé, explica que a significação pode ser verbal, significação de uma palavra; como também denota conhecimentos, o conteúdo da consciência social apropriada pelo indivíduo.

Os significados, portanto, resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo um sistema de objetivações elaboradas historicamente. Neste sentido, em sua gênese são supra-individuais, fundam-se em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo, acima de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. Desta forma, representam as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Mas as significações, disponibilizadas enquanto objetos de apropriações, vão se converter em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida deste indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo. Este fato porém, não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações, estas não perdem sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca (MARTINS, L., 2007a, p. 73).

Duarte (2004) argumenta que a relação entre o significado e o sentido das ações humanas tem decisivas implicações para a educação escolar, pelo desafio de produzir sentido na aprendizagem de conteúdos escolares. O que grande parte das correntes pedagógicas postula é a relação imediatista e pragmática entre o significado e sentido dessa aprendizagem. De nossa parte, questionamos: Como produzir sentido na aprendizagem de crianças de zero a seis anos? Quais motivos agregam sentido para a criança na atividade e como formá-los? No processo educativo da criança, é preciso estabelecer objetivos e motivos na atividade organizada. O professor deve criar esses motivos agregando significação social, para produzir sentido pessoal.

Orientamo-nos pela premissa apontada por Nepómniashaya (1979), com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que reforça a ideia de que a criança nasce e vive no mundo humano, de objetos e relações humanas que objetivaram a experiência da prática social: “O desenvolvimento da criança é precisamente o processo de apropriação dessa experiência, que se opera sob a permanente direção dos adultos, isto é, nas **condições de ensino**” (p. 23, tradução nossa).

Essa prerrogativa nos conduz a compreender que o processo educativo devidamente organizado provoca o desenvolvimento psíquico da criança, criando uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem o ensino. Por conseguinte, o ensino é *o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento* na criança, não de peculiaridades naturais do homem, mas históricas (VIGOTSKI, 1988; 2001a; 2001b).

O ensino opera alterações qualitativas no curso do desenvolvimento da criança, em especial das funções psicológicas superiores: “[...] o ensino escolar opera com as funções

psíquicas superiores. Essas funções não somente se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda se constituem [...] em novas formações: sistemas funcionais complexos” (VYGOTSKI, 2001b, p. 226).

Um exemplo disso são as sensações, que se aperfeiçoam em estreita relação com o desenvolvimento dos processos de percepção *dirigidos por um alvo*: “É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais” (LEONTIEV, 1988a, p. 77).

Leontiev (1988a) afirma que, para o aperfeiçoamento das funções psicológicas, é preciso que elas sejam *cultivadas*, mas não a partir de treinos mecânicos e exercícios formais. É necessário que sejam *dirigidas por um alvo*, ou seja, há uma clara manifestação de que, para ocorrer esse desenvolvimento, é preciso que o *ensino* seja *corretamente organizado*, isto é, a *forma* para alcançar o desenvolvimento das sensações, por exemplo, não pode ser por treino, mas deve ter *direção a um fim*, uma intencionalidade e finalidade. É notável que o desenvolvimento psíquico da criança depende dos processos educativos.

Vigotski (2001b) também defende a necessidade de que os processos educativos promovam o desenvolvimento das funções psicológicas. Ao afirmar que a natureza dessas funções é a de processos sociais, resultado do desenvolvimento cultural da criança, assevera que esse desenvolvimento tem como fonte a mediação e o ensino. A citação abaixo refere-se à formação da memória, como exemplo dos tipos de atividade propostos pelo professor nos processos de ensino e de aprendizagem:

O novo ponto de vista ensina a buscar apoio, porém com o fim de superá-lo. Estuda a criança na dinâmica de seu desenvolvimento e crescimento; questiona-se sobre a **finalidade da educação**, mas resolve o problema de modo distinto. Para o novo ponto de vista seria uma loucura se nas classes escolares não se levasse em conta a natureza concreta e imaginativa da memória infantil; ela deve servir de suporte, porém também seria uma loucura cultivar esse tipo de memória, pois significaria **reter a criança em uma etapa de desenvolvimento inferior** e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior, que a memória concreta há de superar-se no **processo educativo** (VYGOTSKI, 1995, p. 307, tradução nossa).

Nessa passagem, Vigotski, ao discorrer sobre os limites de um processo educativo que retém o desenvolvimento da criança, está apresentando as suas conjecturas sobre as relações entre ensino e desenvolvimento a partir de dois conceitos: *zona de desenvolvimento atual* e *zona de desenvolvimento proximal*. Estabelece que a criança, ao resolver tarefas e atividades de maneira independente da ajuda e colaboração dos outros,

encontra-se em um nível de desenvolvimento atual: “Na determinação do nível de desenvolvimento atual se recorre a tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram tão somente o que se refere às funções já formadas e amadurecidas” (VYGOTSKI, 2001b, p. 238).

Quando a criança realiza atividades mediadas com ajuda e colaboração dos outros (adulto ou pares mais experientes), Vigotski (2001b, p. 239) identifica como zona de desenvolvimento proximal a que “[...] tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. É pela possibilidade da **mediação**, como processo de intervenção, efetivada pelo mais experiente, que se viabilizam os processos de aprendizagem atuando na zona de desenvolvimento proximal. As atividades mediadas produzem as condições para a apropriação de conhecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por isso que, o **ensino é o fator principal que constitui o desenvolvimento** (VYGOTSKI, 2001b).

Vigotski critica as abordagens psicológicas que defendem que a aprendizagem segue a reboque do desenvolvimento da criança ao invés de conduzi-lo, apoiando-se nos processos já desenvolvidos e que permanecem na zona de desenvolvimento atual. Alerta-nos sobre as concepções que tinham como lema: “[...] adaptar a educação ao desenvolvimento e isso era tudo. Supunha-se que era preciso seguir a direção dos prazos, do ritmo, das formas de pensamento próprias da criança, de sua percepção etc.” (VYGOTSKI, 1995, p. 307, tradução nossa). Para ele, “o ensino seria totalmente inútil se somente pudesse utilizar o que já está maduro no desenvolvimento, se não se constitui ele mesmo a fonte de desenvolvimento, uma fonte de surgimento de algo novo” (VYGOTSKI, 2001b, p. 243).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKII, 1988, p. 98).

Em síntese, “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração” – plano intersíquico –, “será capaz de fazer por si mesma amanhã” – plano intrapsíquico. Essa investigação demonstrou “[...] que aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal em um estágio determinado se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual” (VYGOTSKI, 2001b, p. 241).

Vigotski salienta que o ensino *passa à frente do desenvolvimento e o conduz*, e as relações entre estes dois processos têm um caráter específico em cada período. Em síntese,

o ensino “[...] ocorre em todas as fases do desenvolvimento da criança, mas [...] em cada faixa etária ela tem não só formas específicas, mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001a, p. 337). De posse desse entendimento, salientamos a importância dessa discussão acerca da especificidade da relação dinâmica entre ensino e desenvolvimento para subsidiar a organização didática do ensino como uma forma intencional e sistemática para promover a aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

A promoção do desenvolvimento da criança depende do processo de mediação escolar que garanta aprendizagem. Itelson (1979) afirma que a aprendizagem consiste na apropriação, pelo homem, de determinados conhecimentos, habilidades, ações e comportamentos em determinadas condições. A apropriação dessas conquistas humanas pode ocorrer por meio de uma aprendizagem espontânea ou organizada. A aprendizagem espontânea ou casual ocorre na comunicação e interação do homem com os demais e com a realidade circundante, a qual assimila informações e conhecimentos de forma casual, por meio de livros, televisão, observações, isto é, o homem, de modo espontâneo, assimila conhecimentos, hábitos e atitudes que estão disponíveis no cotidiano. Essa aprendizagem ocorre de forma *não intencional*, direta e imediata, que atende a interesses e curiosidades da criança, que são apreendidos de modo espontâneo e cotidiano. Já a aprendizagem organizada se configura como uma organização adequada da aprendizagem que se revela pelo *ensino*, e seu exemplo mais universal é a *escola*. De acordo com Itelson, (1979, p. 21, tradução nossa) “[...] o ensino pode ser definido como *o processo de estimulação e direção da atividade exterior e interior do aluno cujos resultados formam nele determinados conhecimentos, hábitos e atitudes*”.

De posse desse entendimento, Davidov (1988) defende o princípio do *ensino que desenvolve*, ao compreender que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam e exerçam uma influência substancial sobre o desenvolvimento psíquico geral da criança provocando o desenvolvimento de suas capacidades essenciais. O autor também esclarece que o ensino e a educação são fatores absolutamente indispensáveis no desenvolvimento das capacidades infantis e por isso é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento, de maneira a encaminhar possibilidades de desenvolvimento integral do ser humano, em todos os níveis de ensino, *desde o período infantil*.

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do

processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou no seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 2001, p. 98).

Questionamos ante o exposto: se em todos os níveis da educação escolar, ou melhor, se desde a Educação Infantil é possível encaminhar um ensino que impulse o desenvolvimento da criança, como podemos situar a atual organização didática do ensino infantil? É possível identificar nas práticas pedagógicas um ensino que, organizado e sistematizado, contribua para a aprendizagem da criança, de modo a provocar o novo em seu desenvolvimento?

Para compreender a relação interna entre ensino e o desenvolvimento psíquico da criança, é preciso começar analisando “[...] o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado” (ELKONIN, 1969a, p. 502, tradução nossa). Essa premissa nos direciona a discutir as implicações educativas do eixo norteador do processo de desenvolvimento da criança: a atividade principal.

1.3 A Atividade Principal e o Desenvolvimento das Crianças de Zero a Seis Anos: Implicações Educativas

Defendemos que a organização didática do ensino precisa ser sistematizada e intencional, uma vez que se requer esclarecer a quem se destina esse ensino, logo, é necessário compreender a criança, sua formação e seu desenvolvimento. Orientamo-nos pelo pressuposto de que o desenvolvimento psíquico da criança é um processo de apropriação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações precedentes – a cultura –, o qual é condicionado pela relação criança-adulto, que se realiza, de modo específico, pela mediação escolar.

Para compreender a especificidade do desenvolvimento da criança, requer-se o entendimento de três aspectos inter-relacionados: o primeiro refere-se à **situação social de**

desenvolvimento, ou seja, ao sistema de relações criança-adulto e à posição da criança na sociedade. Em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social. No início de cada período da vida, a relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica e irrepetível. Essa relação é denominada por Vigotski de *situação social de desenvolvimento*, que significa “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”. É ela que “determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual” (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Vygotski (1996, p. 270, tradução nossa) destaca que o “[...] meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança vai adquirindo” e a fonte do desenvolvimento social da criança se realiza no processo da interação entre as formas *ideais e reais*, e isso é determinado pela situação social de desenvolvimento. Pino (2005, p. 151) entende que meio cultural pode ser definido como a “totalidade das condições de existência criadas pelos homens ao longo da história de cada povo”. Isso define a convivência e a peculiaridade do sistema de relações sociais em cada época histórica em conformidade com o povo e suas relações.

De acordo com Davidov (1988, p. 70, tradução nossa), “A situação social de desenvolvimento é, antes de tudo, a relação da criança com a realidade social. Porém precisamente esta relação se realiza por meio da atividade humana”. Essa afirmação conduz ao segundo aspecto: a **atividade principal** é a concretização do conceito de situação social de desenvolvimento da criança em uma ou outra idade. É pela atividade principal que se estabelecem as relações da criança com os aspectos da realidade, formando em cada período do desenvolvimento qualidades fundamentais e processos psíquicos que dependem essencialmente das condições de vida social e da organização educativa. Portanto, pela situação social de desenvolvimento que determina a atividade principal, ocorrem na criança as principais **novas formações** da estrutura da personalidade e das funções psíquicas, que é o terceiro aspecto do desenvolvimento.

Cada período singular e qualitativamente específico da vida humana implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a uma determinada atividade principal, e em cada atividade surgem e se desenvolvem novas formações psicológicas. Vigotski compreende que o próprio processo de desenvolvimento é constantemente

reorganizado e determinado por “[...] formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre de mediações especiais”. Diante dessa premissa, considera o desenvolvimento um “[...] processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal à medida que a criança vai se desenvolvendo”. O critério para compreender os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades são as novas formações. (VYGOTSKI, 1996, p. 254, tradução nossa). O autor explica novas formações como

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as transformações psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (VYGOTSKI, 1996, p. 255, tradução nossa).

Essa relação da criança com a realidade social, especificamente o lugar que a criança ocupa no seio das relações humanas, ou seja, sua situação social de desenvolvimento, é que determina o conteúdo concreto de sua atividade principal, orienta as peculiaridades psicológicas da criança em cada período do desenvolvimento.

No fundamento desta periodização se encontra a ideia de que, a cada idade, como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, corresponde um determinado tipo de atividade principal; sua mudança caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. Em cada atividade principal surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança (DAVIDOV, 1988, p. 74, tradução nossa)

A atividade principal, como fundamento da periodização, passa a ser compreendida tal como ela se forma nas condições concretas dadas na vida da criança. São as condições históricas, concretas e objetivas que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. Portanto, ao nascer, a criança já pertence a uma dada geração com determinadas condições de vida que se desdobram em conteúdo para sua atividade. Nesses termos, falar do caráter periódico do desenvolvimento psíquico e do conteúdo dos períodos é falar da dependência das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É com base nessas condições que o conteúdo se desenvolve.

Isso não significa que, a par da atividade principal, não ocorra simultaneamente nenhum desenvolvimento em outras direções, ou que as atividades secundárias não desempenhem um importante papel no desenvolvimento da criança. Elkonin (1987b, p. 122,

tradução nossa) explica que “A vida da criança em cada período é multifacetada, e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas”. Por isso mesmo, em cada período do desenvolvimento, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade: “Seu surgimento e conversão em atividades dominantes não eliminam as anteriormente existentes, mas sim somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança para a realidade, as quais se tornam mais ricas” (ELKONIN, 1987b, p. 122, tradução nossa).

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade, velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intraestágios, vão além, isto é, as mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo (LEONTIEV, 1988a, p. 82).

A passagem de um grau evolutivo ao outro no desenvolvimento da criança está relacionada com a mudança e a estruturação da personalidade da criança. Neste sentido, “[...] estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas” (VIGOTSKI, apud ELKONIN, 1987b, p. 106, tradução nossa).

Vygotski (1996) argumenta que o desenvolvimento da criança não se processa pela passagem de uma idade a outra de forma gradual, lenta, sequencial, mas por mudanças bruscas e essenciais, que são as forças motrizes desse processo. Cada idade possui suas próprias estruturas específicas, únicas e irrepetíveis. Essa premissa assevera que o desenvolvimento é constituído por períodos, de um lado, estáveis e, por outro, pela presença de crises, ressaltando que essa contradição no desenvolvimento da criança se manifesta desde o momento em que nasce. Os períodos estáveis são caracterizados pelas mudanças microscópicas da personalidade da criança, que se acumulam e se manifestam de forma repentina, posteriormente, na formação em uma nova idade. Os períodos de crise produzem mudanças bruscas e fundamentais, por um breve espaço de tempo, em que a criança transforma-se por inteira, modificando os traços básicos de sua personalidade. Assim, “[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na

mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento” (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

Um ponto importante a ser destacado é que, nesses períodos de crises, não há limites para seu começo e fim e, por conseguinte, são totalmente indefinidos. As hipóteses de Vygotski (1996) sobre as principais particularidades dos períodos de passagem – críticos e estáveis – confirmam a tese de que

[...] os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis configuram os pontos críticos, de virada, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio ao outro não se realiza pela via evolutiva, e sim revolucionária (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Nesse processo de desenvolvimento, as passagens imprimem as ações da criança diante de suas relações com a realidade, marcadas por reorganizações nessa relação, que se caracterizam ora por ruptura, ora por salto e ora por superações. São essas características que possibilitam a mudança da atividade dominante e, conseqüentemente, a transição periódica: “[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 1988a, p. 66).

O desenvolvimento psíquico da criança tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade. À medida que a criança assimila a experiência social, formam-se nela distintas capacidades (ELKONIN, 1969a, p. 498, tradução nossa).

A partir dessas contribuições, os fundamentos da periodização do desenvolvimento infantil, de acordo com as proposições de Elkonin (1987b), não devem ser calcados em mudanças internas, sintomáticas ou em indícios externos, mas de acordo com quatro leis do processo de desenvolvimento infantil: a) compreender a unidade entre os aspectos da esfera motivacional e das necessidades com o desenvolvimento das operações técnicas que implicam na esfera intelectual-cognitiva. É a unidade dinâmica afetivo-cognitiva

que Vygotski (1996, p. 314, tradução nossa) afirma como essencial para o desenvolvimento psíquico: “(...) o afeto e o intelecto não são dois polos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis”. Escreve Lígia Martins(2007b, p. 129) que “a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo o que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos”; b) considerar que o processo de desenvolvimento psíquico transcorre não de forma linear, como sucessão natural, evolutiva, de experiências desarticuladas, mas segundo uma espiral ascendente que relaciona e complexifica atividades mediadas socialmente; c) compreender as vinculações existentes entre períodos isolados para estabelecer a importância funcional de todo o período precedente para o início do seguinte; d) dividir o desenvolvimento psíquico em períodos e épocas de maneira que a divisão corresponda às leis internas desse desenvolvimento e não a fatores externos com relação a ele.

No esteio dessa compreensão, as três épocas do desenvolvimento humano são constituídas por: *a primeira infância, a infância e a adolescência*. Cada época se constitui em dois períodos – o da esfera afetiva motivacional e das necessidades e o da esfera das possibilidades técnicas e operacionais – ligados regularmente entre si. Vygotski (1996) afirma que o desenvolvimento psíquico ocorre pelas formações globais e dinâmicas que modificam a própria estrutura interna como um todo e não pela soma de partes isoladas. Neste sentido, em cada período há sempre uma nova formação principal que serve como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento daquela época, que se caracteriza pela reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. A compreensão dessas épocas permite entender a passagem de um período a outro, que, segundo Elkonin (1987b, p. 123, tradução nossa), “[...] transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade sobre a base dos que se formaram”.

A estrutura da periodização do desenvolvimento infantil é composta em épocas que, por sua vez, são divididas em períodos, de acordo com a atividade que a criança realiza: a) a época *primeira infância* é composta pelos períodos de comunicação emocional direta, em que predominam os objetivos, os motivos e as normas: a *esfera motivacional e das necessidades* (1º grupo) e a atividade objetual manipulatória, em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos: a *esfera das possibilidades técnicas e operacionais* (2º grupo); b) a época *infância* compreende a atividade jogo de papéis (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); c) a época *adolescência* abarca os estágios de

comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional e de estudo (2º grupo). Importa lembrar que essas atividades sintetizam aspectos afetivo-emocionais e intelectuais e se formam em unidade: “A atividade da criança, dentro dos sistemas criança-objeto social e criança adulto social, representa um processo único no qual se forma sua personalidade” (ELKONIN, 1987b, p. 115, tradução nossa).

Mediante essas proposições, para o presente estudo nos debruçamos nas características da primeira infância e da infância, a partir das atividades principais para a faixa etária de zero a seis anos, que são: atividade de comunicação emocional direta, atividade manipulatória objetual e atividade de jogo de papéis. O que de específico se revela nessas atividades?

Mas o geral e essencial entre elas é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade, sendo o resultado da história precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com estes objetos se produz a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objetual e a formação de suas forças intelectuais, a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade (ELKONIN, 1987b, p. 122, tradução nossa).

A atividade de comunicação emocional direta é marcada pela relação que a criança estabelece com o adulto desde os primeiros meses, mediada pelas relações emocional-afetivas. A sociabilidade do bebê, durante o primeiro ano, pela sua situação social de desenvolvimento única e irrepetível, é determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste na total incapacidade biológica do bebê em satisfazer suas necessidades vitais e mais elementares. Para que sua sobrevivência seja garantida, o bebê necessita dos cuidados dispensados pelo adulto. O caminho por meio dos outros, ou seja, dos adultos, é a via principal da atividade da criança nesta idade. Isso significa que seu comportamento é inserido e entrelaçado com o fator social e, com isso, desde os primeiros meses do bebê, a relação criança-mundo é socialmente mediada. O segundo momento caracteriza-se pela carência do meio fundamental da comunicação social em forma de linguagem humana. A vida do bebê é organizada de modo a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta é uma comunicação sem palavras – é uma comunicação de gênero totalmente peculiar. Assim “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre a máxima sociabilidade (em virtude da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 1996, p. 286, tradução nossa).

Essa condição de dependência físico-biológica e de comunicação produz na criança a necessidade de atenção e dos cuidados do adulto. Para suprir essa dependência, o

bebê comunica-se a partir de diferentes gritos, choramingos, gestos e movimentos. A pessoa mais próxima aprende a reconhecer esses sinais e satisfaz os anseios do bebê. Justamente neste processo de satisfação da necessidade, o adulto dirige-se ao bebê falando com ele, acariciando-o e buscando ser compreendido. O processo de comunicar-se com o bebê, mesmo que ele, num primeiro momento, não demonstre nenhum gesto de compreensão nem realize uma atividade comunicativa, faz com que a criança vá tomando parte nesta atividade: “O adulto atua em relação à criança como *intermediário* em sua comunicação com o mundo objetivo” (MÛJINA⁵, 1979, p. 46, tradução nossa). Dessa relação criança-mundo mediada pelo adulto, começa uma reorganização na própria atividade nervosa superior, como particularidades biológicas, que transformam os reflexos incondicionados em condicionados.

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, *mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico* (MUKHINA, 1996, p. 76).

O princípio do reflexo condicionado é insuficiente para explicar a conduta do homem do ponto de vista psicológico, haja vista que este mecanismo ajuda somente a compreender como as conexões naturais regulam a formação de conexões no cérebro e a conduta no aspecto puramente natural e não histórico. Por isso que é a sociedade e não a natureza que deve figurar, primeiramente, como o fator determinante da conduta do homem. Nas palavras de Vygotski (1995), é nisso que consiste toda a premissa do desenvolvimento cultural da criança:

A vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e, ao mesmo tempo, forma, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a possibilidade de regular a conduta externamente (VYGOTSKI, 1995, p. 86, tradução nossa).

Há um salto qualitativo na base do desenvolvimento psíquico na criança a partir do momento em que a satisfação de suas necessidades orgânicas torna-se secundária, e ela, por influência direta de seu modo de vida e de educação, começa a desenvolver novas

⁵ Referimo-nos à psicóloga soviética, também conhecida no Brasil como Valeria Mukhina, autora do livro Psicologia da Idade Pré-Escolar. Encontramos seu sobrenome grafado de duas formas: Mùjjina e Mukhina. Neste trabalho, adotaremos a grafia comumente conhecida no Brasil, preservando, nas referências e citações, a grafia utilizada em cada edição aqui citada.

necessidades, que se configuram não mais como biológicas, mas como sociais. A característica fundamental do “[...] recém-nascido é a sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem” (MUKHINA, 1996, p. 76). Deste modo, o desenvolvimento psíquico da criança começa a se formar no processo de educação e ensino, efetivado pelos adultos, que, além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam sua vida e criam condições para que seja transmitida a *experiência social* (ELKONIN, 1969b). A apropriação dessas novas experiências provoca uma nova e primeira formação central e básica do período pós-natal, que é a vida psíquica individual da criança.

As ações que a criança assimila orientadas pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano, manifesta-se claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1996, p. 84).

O primeiro ano de vida da criança é marcado pela formação dos sistemas sensoriais, que estão implicitamente ligados, desde o começo, à relação entre a criança e os adultos que lhe oferecem cuidados, possibilitando a ela um processo de intensa aprendizagem. Mesmo os mais simples movimentos, Desde os mais simples movimentos, quando o adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, pega, mostra e estende a ela algum objeto de cor viva, ensejam um motivo para que a criança fixe seu olhar no rosto do adulto ou no objeto. Esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto. Essas ações são consideradas de comunicação e, pela *atividade conjunta*, essa relação criança-adulto produz ações de aprendizagem cada vez mais complexas.

Essa atividade pode ser assim ilustrada: na pretensão de querer apanhar algo, a criança não consegue realizar por si própria, então é o adulto quem vai dirigir e orientar as suas ações. Neste sentido, a criança começa a desenvolver a capacidade de imitar as ações dos adultos e, ante esse processo, abrem-se inúmeras possibilidades para o ensino (ELKONIN, 1969b; 1998). Por isso, de acordo com Mùjina (1979), seria um erro supor que primeiro a criança amadurece e depois a educam e ensinam. Todas as aprendizagens em relação a conduta, características e capacidades psíquicas próprias do homem, como caminhar, manipular objetos, ver, escutar observar, reconhecer, recordar, a criança adquire na primeira infância por meio do *ensino*. “Somente graças à influência do meio social e de um ensino

especial se forma, na criança, uma personalidade capaz de sentir e pensar humanamente” (MÚJINA, 1979, p. 47, tradução nossa).

A necessidade que a criança tem de comunicação emocional direta é de enorme importância para o seu desenvolvimento, por isso é a atividade principal do período. O adulto motiva a criança a agir com ele, começando a lhe mostrar o mundo material, dos objetos humanos, desvendando como manipular os objetos, como realizar a ação e orientando no uso de tais objetos, mesmo que seja primariamente. É primário, porque a criança, nesse período, não tem desenvolvidos os movimentos sensório-motores para executar tal ação, mas vai apropriando-se paulatinamente pela atividade conjunta. Outra questão é a de que o que interessa à criança, nesse período, não é realizar a ação com perfeição, mas estar em comunicação com os adultos. Esse é o seu objetivo e, por conseguinte, seu motivo. A dependência de estar com o adulto provoca a criança a perceber e conhecer a realidade e a si mesma, sempre por meio das relações com outra pessoa. Por isso, desde o começo da vida da criança, as suas atitudes e relações com a realidade têm um caráter social.

Com toda essa situação social de desenvolvimento, novas formas de comunicação com o adulto vão se ampliando, quando este insere a criança no mundo dos objetos humanos, ensinando-a a manipulá-los. Num primeiro momento, só a relação com o adulto garante o desenvolvimento da atividade; este provoca nela a necessidade de se inserir no mundo dos objetos humanos, o que faz com que a atividade principal passe a ser secundária, por surgirem novos motivos, como aprender manipular e utilizar os objetos humanos.

Desta forma, as necessidades e os interesses da criança estão constantemente relacionados com os adultos; ainda que esta relação adquira novas formas, em dependência do aumento das possibilidades da criança. Aparecem novas necessidades, que servem de base para o surgimento de novos aspectos de atividade fundamental (VENGER, 1976a, p. 61, tradução nossa).

As premissas da transição da atividade de comunicação emocional direta à atividade objetiva manipulatória estão nas ações reiterativas e concatenadas que, por meio de ações pedagógicas intencionais, ampliam as possibilidades de manipulação durante o primeiro ano, formando novas capacidades, por exemplo, concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras, e, com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora adquire uma nova configuração quando a criança começa a se orientar pelos novos objetos. As ações da criança “[...] são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas

qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p. 214).

A passagem da atividade da comunicação emocional direta para a atividade objetal manipulatória acontece pela mudança nos motivos e nas necessidades inseridos pela relação da criança com o adulto. Essa mudança está aliada às próprias conquistas do primeiro ano, que são: o andar, a compreensão e assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 1969b).

Mùjina (1979) afirma que o desenvolvimento psíquico da criança desse período depende de um conjunto de fatores como: a) as premissas da linguagem, por meio dos primeiros signos de balbúcio dos quais, por meio da imitação, surgem os fonemas da língua materna, gerando a necessidade cada vez mais complexa de comunicação com os adultos; b) o domínio da marcha ereta – o andar –, que possibilita o domínio do próprio corpo, para alcançar o fim que deseja, participação e aprovação dos adultos em seus intentos; c) a capacidade de deslocar-se é uma aquisição que desenvolve a capacidade de orientação no espaço, amplia o conjunto de objetos que pode alcançar, os quais, por isso, convertem-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e nexos.

Sob a direção dos adultos e em constante contato com eles, *a criança aprende a atuar com os objetos*, por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias etc.). No começo, os adultos executam as ações junto com a criança e somente de uma maneira progressiva a deixam com liberdade, vigiando e corrigindo constantemente seus movimentos. Quando a organização e o método de ensino são bons, a criança aprende com perfeição as maneiras corretas de atuar com os objetos (ELKONIN, 1969b, p. 508, tradução nossa).

Essas conquistas possibilitam o desenvolvimento de funções primárias, como a percepção visual, que adquire ações intencionais na manipulação dos objetos, em que, por meio da imitação, as crianças repetem várias vezes as ações que o adulto realiza. Essas ações intencionais e a imitação possibilitam manifestações elementares do pensamento infantil: “[...] na manipulação objetal surgem e se resolvem situações problemáticas elementares. Por conseguinte, a criança aprende a pensar nas ações, imitando seus próprios movimentos e também os alheios” (MUKHINA, 1979, p. 49, tradução nossa).

As ações com os objetos que a criança realiza no primeiro ano, sob a direção dos adultos, permitem-lhe, entretanto, que aprenda a utilizar somente as propriedades externas dos objetos, ou seja, da mesma forma que manipula o lápis, manipula também a colher ou um

pau. A passagem para a primeira infância engendra uma nova forma de atitude diante do mundo dos objetos: estes se tornam não mais simples objetos apalpadados, mas instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso – um domínio dos seus procedimentos –, socialmente elaborada, e é necessário aprender a cumprir a função que lhes designou a experiência social. A criança aprende, por meio da influência educativa e formativa dos adultos, o significado social dos objetos, fixados pela atividade humana, e as propriedades funcionais dos objetos, orientando-se a buscar em cada novo objeto-instrumento seu destino específico. Os objetos, como instrumentos culturais, mediatizam a relação da criança com o mundo objetivo. “É importante destacar que *precisamente o domínio das ações concordantes e instrumentais exerce a influência mais essencial sobre o desenvolvimento psíquico da criança*” (MÚJINA, 1979, p. 51, tradução nossa).

O pensamento e a linguagem, como processos psíquicos, desenvolvem-se na experiência sensorial pelas ações instrumentais e pela influência do adulto que ensina à criança os modos de ação e denominação dos objetos. O pensamento se ativa em meio a situações de tarefas objetivas, em que a criança procura soluções intelectuais orientando-se pelo adulto.

Observando as ações dos adultos com os objetos, o pequeno se apropria das formas humanas da atividade prática objetivada. Na ação com os objetos, a criança descobre que muitos deles podem ser utilizados de modo similar. Este tipo de descoberta conduz à generalização não somente dos objetos similares (por alguma característica), como também a generalizar a experiência da atividade (MÚJINA, 1979, p. 54, tradução nossa).

Durante as distintas aprendizagens da criança, apropriando-se das formas humanas da atividade prática objetivada, ocorrem mudanças qualitativas no pensamento, como também vai aperfeiçoando o domínio da linguagem. A linguagem é resultado da constante necessidade de comunicação entre a criança e o mundo, desde seus primeiros anos, a qual, pela atividade conjunta com os adultos, começa a compreender as relações existentes entre as palavras pronunciadas e a realidade concreta que expressam (MÚJINA, 1979). A linguagem, como um signo, é produto da atividade das gerações anteriores. A criança, no decurso de seu desenvolvimento, faz dela a *sua* língua, por meio da apropriação, formando nela funções e aptidões especificamente humanas (VENGER, 1976a).

É pela comunicação, inicialmente prática, que o desenvolvimento psíquico se realiza. Desde o início, pela comunicação verbal com os demais membros do meio circundante, a criança começa a elaborar palavras, a compreender sua significação e passa a

utilizá-las ativamente na sua linguagem. Apropriar-se da linguagem é uma condição para que os processos psíquicos desenvolvam-se, já que o conteúdo da experiência prática humana não se fixa apenas sob coisas materiais, mas, sobretudo, como conceito e reflexo na palavra. Os conceitos representam a riqueza do saber acumulado pela humanidade, e a criança, ao apropriar-se deles, apreende conhecimentos que formam funções e faculdades psíquicas próprias do homem como ser social (LEONTIEV, 1978b). Conforme Facci (2004, p. 211), “Na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação entre ela e os adultos”. É por isso que essa comunicação deve ser enriquecida e aprimorada, com o objetivo de conduzir a formação da fala, de promover articulação com palavras, o que provoca na criança uma reorganização radical nas funções psicológicas.

É pelo domínio da linguagem que outras funções psíquicas se reestruturam nesse processo de aprendizagem, mediadas pelas ações e relações com a realidade circundante. A percepção da criança começa a se separar e diferenciar elementos, superando a estrutura natural do marco sensorial, desenvolvendo-se pela introdução de meios auxiliares de estímulos como a fala. “A fala não acompanha simplesmente a percepção infantil, mas desempenha nela, desde o início, um papel ativo. E assim a criança começa a perceber o mundo não somente por meio de seus olhos, mas também através da fala” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38, tradução nossa).

Vygotski e Luria (2007), ao investigar a relação entre a fala e a ação prática na conduta infantil, enfatizam que, quando a criança inclui a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação, em suas atividades, ela transforma e supera a condição natural, engendrando formas tipicamente humanas. A criança resolve suas tarefas práticas não apenas com o auxílio dos olhos e das mãos, mas também com a ajuda da fala. É pela linguagem que a criança começa a dominar seu próprio comportamento e, em seguida, a adequar-se à situação, originando assim uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno social.

Com o aprimoramento das atividades sensório-motoras nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade para os objetos de uso cotidiano. Todavia essas manipulações primárias não são consideradas ainda como brincadeira, mas como “[...] exercícios elementares para operar as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (ELKONIN, 1998, p. 215).

Venger (1976a) explica que, na realização de atividade com os objetos, a ação de apreensão ocupa um lugar importante no primeiro ano de vida, ao formar na criança o ato de agarrar, que possibilita operar diferentes formas de manipulação com os objetos, como sacudir, agrupar, distribuir no espaço. No entanto, à medida que a criança domina a ação preênsil e esta se converte em operações que oportunizam diferentes manipulações já dominadas e condicionadas, a própria atividade com os objetos se torna secundária, ao se disseminar em outros tipos de atividades que começam a adquirir um papel principal: o jogo e as atividades produtivas.

A partir dos três anos, ao término da primeira infância, surgem novas atividades. Há um novo tipo de ações com os objetos que, posteriormente, começam a determinar o desenvolvimento psíquico: *a brincadeira e as formas produtivas de ação* (o desenho, a modelagem, a construção, entre outras atividades secundárias). Isso procede pela via da aprendizagem das ações com os objetos, quando, aos poucos, as crianças começam a reproduzir as ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse delas por essas ações e pelas funções sociais que realizam. Esse fator se manifesta, particularmente, ao final deste período, quando as crianças começam a querer atuar com os mesmos objetos com que os adultos trabalham: o martelo, a pá, o lápis do pai etc., têm uma força atrativa especial. Nesse processo se manifesta *a tendência da criança a tomar parte na atividade dos adultos* (ELKONIN, 1969b).

Durante a aprendizagem das ações com os objetos, na atividade conjunta, os adultos são o modelo de ação para a criança e, nesse processo de formação das ações com os objetos, “[...] a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam às operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas” (ELKONIN, 1998, p. 220).

No final da primeira infância, com o amplo desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, as ações com os objetos vão desembocando em novos tipos de ações, que são a base para o surgimento do jogo de papéis.

Um mesmo objeto começa a representar distintas coisas, e as ações dependem do que representa o objeto em determinando momento. Assim, por exemplo, um palito exerce as funções de colher, faca ou de termômetro e, de acordo com isto, as ações que se realizam com ele são as de dar de comer, cortar ou medir a temperatura. Além disso, ao objeto se dá uma determinada denominação somente depois que os adultos o designaram, do mesmo modo, quando a mesma criança já atuou com ele com o nome dado. No início da idade pré-escolar, surge o fato de a criança denominar por si

mesma o objeto com outro nome, de acordo com a ação que vai realizar com esta coisa (ELKONIN, 1969b, p. 509, tradução nossa).

Assim a passagem para a idade pré-escolar vem marcada pela mudança de motivos nas ações com os objetos para reproduzir, por meio dessa ação, as atividades realizadas pelo adulto. A ação com os objetos torna-se secundária, sendo que a principal via de realização da ação é a *tendência a tomar parte da vida dos adultos por meio das suas brincadeiras*. De todas as mudanças provocadas no seu desenvolvimento na primeira infância, as mais significativas e que são os fundamentos para a nova atividade dominante no período pré-escolar são: o aparecimento da tendência da atividade independente, o domínio de um círculo bastante amplo de atividades, com os objetos acessíveis para isso, e a aquisição das formas fundamentais da linguagem como meio de relação social (ELKONIN, 1969b).

A importância dessa atividade refere-se tanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores quanto à transformação do psiquismo da criança no conjunto, e nisso se inclui o desenvolvimento da personalidade.

Na primeira infância, as crianças aprendem a ação com os objetos, sua função e destino social. Contudo essa função e esse destino não se encontram na ação objetual tomada de forma isolada: *não está escrito* no objeto para que se realiza qual é seu *sentido social*, seu *motivo eficaz*. Elkonin (1987b, p. 118, tradução nossa) postula que só é possível apropriar-se desse *sentido* “[...] quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas e põe-se a descoberto nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal *inclusão* tem lugar na brincadeira”.

Sobre este ponto, Leontiev (1988b) afirma que, no período que antecede a idade pré-escolar, a brincadeira é atividade secundária e a transição para se tornar a atividade dominante reside na mudança de lugar ocupado pela criança no círculo das relações entre os demais. Essa mudança está ligada ao fato de que o mundo objetivo no qual a criança está inserida continuamente se expande. A brincadeira surge “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (p. 125).

Na impossibilidade de atuar com os mesmo objetos com que agem os adultos, pelas próprias condições físicas e psíquicas, surge na criança uma *nova e rara* contradição: por um lado, a necessidade de agir com os objetos: “[...] não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (LEONTIEV, 1988b, p. 121); por outro lado, ela não pode *agir* com esses

objetos porque ainda não *domina* as operações exigidas para tal ação: “[...] a criança quer, ela mesma guiar o carro, [...] mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (p. 121). Considerando, então, a contradição, esta pode ser solucionada apenas por um único tipo de atividade: *a atividade lúdica*. O caminho do desenvolvimento do jogo de papéis, proposto por Elkonin (1998), embasado em dados obtidos por experimentos realizados por colaboradores seus, demonstra que o desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: “[...] há *colher; dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado” (ELKONIN, 1998, p. 258-259).

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada; a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (ELKONIN, 1987b, p. 118, tradução nossa).

Mújina (1979) compartilha dessa perspectiva e afirma que as crianças, ao satisfazer suas necessidades na brincadeira, reproduzindo a vida laboral dos adultos, também compreendem as relações sociais objetivas, o cumprimento de obrigações e direitos que adquirem um sentido social, e essas inter-relações sociais ensinam as crianças a comportarem-se nas mais diferentes situações durante a brincadeira. Segundo a autora, o “[...] jogo é uma espécie de escola de relações sociais na qual se vai modelando e consolidando permanentemente as formas sociais de conduta” (MÚJINA, 1979, p. 59, tradução nossa).

Por meio da brincadeira, a criança desenvolve a capacidade de substituir objetos reais por outros que adquirem um caráter simbólico e essa aprendizagem assegura a possibilidade de dominar os signos sociais, que é essencial para o desenvolvimento psíquico. Também, a brincadeira influencia no desenvolvimento intelectual, quando na situação lúdica a criança aprende a generalizar objetos e ações, incorporando o significado das palavras. Ocorre uma transição do pensamento baseado em ações objetivas ao pensamento com representações, que é a capacidade de atuar no plano mental, atuando não com o objeto em si, mas o objeto simbólico.

As funções psicológicas superiores aperfeiçoam-se por meio da atividade lúdica. Concentrar a atenção, memorizar e recordar, ou seja, *o fim consciente* na brincadeira é mais voluntário do que em outras atividades. As condições, as regras que a brincadeira impõe, fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica. “A necessidade de comunicação e de estímulo emocional estimulam a criança a uma concentração e uma memorização orientada a um fim” (MÚJINA, 1979, p. 60).

De acordo com Venger (1976, p. 122, tradução nossa), uma das principais funções da linguagem é a comunicação: “[...] a comunicação surge motivada pela situação concreta, dentro da qual estão incluídos os adultos e a criança”. Pela ampliação da comunicação no círculo de vivências da criança, exige-se dela um domínio cada vez mais elaborado dos meios comunicativos, e o principal deles é a fala.

A fala, como estímulo auxiliar, além de ser um meio de contato social com as pessoas do entorno social, desempenha uma função específica na organização da conduta da criança:

As palavras dirigidas à solução de um problema não somente referem-se aos objetos pertencentes ao mundo exterior, mas alcançam também o próprio comportamento da criança, as suas ações e intenções. Por meio da fala, a criança demonstra ser capaz, pela primeira vez, de dominar sua própria conduta e de relacionar-se consigo mesmo externamente, considerando-se a si mesma como um certo objeto. A fala ajuda a criança a dominar esse especial objeto por meio da organização preliminar e do planejamento de seus próprios atos de conduta. Aqueles objetos que se encontravam além do alcance de suas operações práticas se fazem agora, graças à fala, acessíveis na atividade da criança (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 24, tradução nossa).

É diante de determinadas condições de ensino, nesse período do desenvolvimento infantil, que se torna possível cada vez mais novas conquistas no desenvolvimento da linguagem: a apropriação dos fenômenos linguísticos e sua estrutura; o enriquecimento do vocabulário, que produz um aperfeiçoamento do sistema gramatical da língua materna; o aperfeiçoamento da função reguladora da linguagem na conduta e em outras funções psíquicas; a formação da linguagem interior, que subsidia o pensamento verbal. “Com ensino adequado, as crianças começam a tomar consciência de que a linguagem é composta por palavras, e estas por sons, e começam a referir-se aos fenômenos linguísticos como a um tipo especial de fenômenos da realidade” (MÚJINA, 1979, p. 73, tradução nossa).

Além da brincadeira, as atividades produtivas também merecem destaque, como atividades secundárias. Venger (1976b) explica que cada uma das atividades exercidas no espaço escolar, como desenho, construção, recorte, modelagem, tem suas particularidades, exigindo formas de ação específicas, e influenciam sobremaneira no desenvolvimento da

criança. Pela própria ação com os objetos, o contato com diferentes representações gráficas e o desenvolvimento da percepção visual possibilitam o aperfeiçoamento da atividade plástica. Por causa das condições que, no processo de ensino, se formam na criança, é possível introduzir e aperfeiçoar, no desenho, diferentes formas de experiência, agregadas por novos elementos e modelos gráficos, que vão corresponder, com mais exatidão, a traços característicos dos objetos representados. De acordo com o mesmo autor, representar os objetos por meio da forma gráfica envolve três circunstâncias: “*os modelos gráficos de que dispõem a criança, a impressão visual do objeto e a experiência tátil-motora, adquirida durante a ação com o objeto*” (VENGER, 1976b, p. 19, tradução nossa).

É pelo desenvolvimento dessas atividades orientadas, como desenho, jogos de construção, aplicação, modelagem, trabalhos manuais, tarefas musicais, que ocorre o desenvolvimento de ações perceptivas. Ao perceber os objetos da realidade circundante, a criança aprecia cores, formas, tamanho, peso. Possibilitar a aprendizagem da percepção estética é formar na criança capacidades não apenas de enumerar objetos e figuras desenhadas, mas de captar o tema, observar quadros, produzindo, por meio de vivências estéticas, percepções em relação à cor e suas combinações, ritmo e elementos da composição. A música, como outra vivência estética, apreciada de maneira sistemática, forma capacidades relacionadas a timbre, melodia, estrutura rítmica de obras, como também o gosto de estilos mais desenvolvidos. Isso significa que o desenvolvimento das representações acerca dos diferentes padrões de cores, figuras geométricas, tamanho e outras propriedades dos objetos e fenômenos tem estreita relação com o ensino dessas atividades orientadas que se desdobram em tarefas cada vez mais complexas para a percepção infantil.

O desenvolvimento sensorial do pré-escolar inclui dois aspectos inter-relacionados: a assimilação de representações acerca de diversas propriedades e relações, e o domínio de novas ações de percepção que permitam perceber o mundo circundante de forma mais completa e discriminada (VENGER, 1976b, p. 129, tradução nossa)

Pela própria aprendizagem de manipular objetos, adquirida na primeira infância, no período pré-escolar, amplia-se o desenvolvimento sensorial da criança, aperfeiçoando sua orientação nas propriedades e relações externas dos objetos e fenômenos no espaço e tempo. Aprender a orientar-se no espaço está vinculado à formação das primeiras representações sobre as direções da criança a partir do próprio corpo, bem como acerca das relações espaciais entre os objetos e o domínio da habilidade de determiná-las. A aprendizagem da orientação no tempo demanda maior domínio da percepção temporal e essa

se forma pelas ações diárias realizadas pela criança. Ela começa a se orientar no tempo e no espaço, percebe as medidas em forma de horas, manhã, tarde, noite, estações do ano etc., e domina a habilidade de perceber e representar essas medidas.

Do exposto, é possível compreender que o desenvolvimento sensorial adquire cada vez mais formas especificamente humanas da percepção, do pensamento, da imaginação, assim como o princípio da formação da atenção voluntária e da memória conceitual. Isso porque se aperfeiçoa a sensibilidade e discriminação auditiva, desenvolvendo o ouvido fonemático, a visão torna-se refinada, permitindo diferenciar formas, tamanhos e cores e suas gradações, e a mão se converte em um órgão tátil ativo. Essas novas conquistas favorecem o domínio de “[...] novas ações perceptivas orientadas a indagar objetos e fenômenos da realidade, suas múltiplas propriedades e relações” (MÚJINA, 1979, p. 65, tradução nossa).

O desenvolvimento da percepção resulta particularmente efetivo quando se criam condições de uma *educação sensorial* especialmente *organizada*. No ensino do desenho, nas atividades musicais, no curso dos jogos didáticos, o pré-escolar se familiariza, de um modo planejado, com os sistemas de modelos sensoriais, quando se ensinam métodos para examinar objetos, para comparar suas propriedades com os modelos que já conhece. Isto faz com que a percepção da criança se torne plena, exata e diferenciada (MÚJINA, 1979, p. 66, tradução nossa).

Do aperfeiçoamento da percepção ocorre o desenvolvimento do pensamento da criança. A resolução de suas tarefas ocorre por três vias: concreta, figurativa e mediante raciocínio lógico baseado em conceitos: “Quanto menor é a criança, com maior frequência utiliza provas práticas; quanto maior, mais recorre aos meios figurativos e logo às operações lógicas” (MÚJINA, 1979, p. 68, tradução nossa).

Na primeira infância, as crianças estabelecem relações entre objetos e fenômenos mediante modelos de pensamento visual por ações. Em virtude das primeiras generalizações, formadas na atividade prática com objetos e sistematizadas na palavra, o pensamento da criança deixa de operar exclusivamente por ações e começa a apoiar-se em imagens.

As crianças adquirem a compreensão das palavras de forma mais clara quando se apresenta a imagem respectiva, isso porque as imagens refletem a realidade de maneira mais concreta e expressiva do que os conceitos puramente. “*As imagens, características da infância, não podem se transformar de modo espontâneo em conceitos. À medida que adquire conhecimentos científicos, a criança assimila os conceitos e as formas lógicas de pensamento que neles se baseiam*” (MUKHINA, 1996, p. 277).

No entanto, mesmo que a criança comece a operar com formas simbólicas para resolver tarefas, ela ainda se apoia no pensamento por ações e por imagens que estão conectados com a fala.

O uso prático da fala, que constitui a possibilidade de comunicação com as demais pessoas, é a base da reestruturação dos processos psíquicos e, por isso, é a *ferramenta do pensamento*. De acordo com Mùjina (1979), a linguagem não é apenas um complemento das generalizações infantis. A palavra expressa uma partícula da experiência social; é por isso que, de um modo determinado, dirige a atividade intelectual da criança, formando generalizações que, aos poucos, possibilitam apropriar-se das formas superiores, autenticamente conceituais, que promovem o pensamento.

Para que a palavra comece a ser utilizada como uma forma autônoma de pensamento, que permita resolver tarefas intelectuais sem a necessidade de utilizar imagens, a criança deve assimilar os *conceitos* elaborados pela humanidade, isto é, os conhecimentos acerca dos traços gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade, fixados mediante as palavras (VENGER, 1976b, p. 175, tradução nossa).

De acordo com Vygotski (2001b), a comunicação entre criança e adulto representa um determinado sistema de meios – palavras e signos – que se fundamenta na compreensão e ação do pensamento. O significado da palavra porta não exhibe somente a unidade entre pensamento e linguagem, mas representa a *unidade de generalização e comunicação, da comunicação e do pensamento*. É por isso que cada palavra é uma generalização do tipo mais elementar que culmina, no processo de desenvolvimento, na formação dos conceitos.

No período de desenvolvimento da criança, é possível identificar diferentes momentos no processo de formação de conceitos. Vygotski (2001b) aponta que, nos primeiros anos da criança, esse processo ocorre por meio de *agrupamentos sincréticos*. Ela não estabelece de forma clara a relação entre os elementos, porque ainda não está completamente desenvolvido o significado da palavra e, por isso, o sincretismo das percepções e dos atos infantis desempenha um papel decisivo. Por meio da comunicação da criança com o adulto, surgem conexões sincréticas estabelecidas por palavras, mesmo que ainda desordenadas, mas já refletem relações objetivas. Nesse primeiro nível, podemos observar três etapas no processo de formação de conceitos: 1) a formação da imagem sincrética ou de agrupamentos de objetos corresponde ao significado da palavra, manifestando tentativas de ensaio e erro do pensamento infantil; 2) a imagem ou o agrupamento sincrético segue a percepção e a

organização do campo visual da criança, dirigindo-se por conexões subjetivas, criadas por sua própria percepção imediata; 3) a formação da imagem sincrética corresponde ao conceito de base mais complexa, na qual a criança reelabora elementos das diferentes agrupações perceptivas, mas ainda sem coerência interna.

Por meio do domínio cada vez mais elaborado da linguagem, há um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento da criança, em que os conceitos agrupam-se de acordo com as relações objetivas existentes. É o que Vygotski (2001b) denomina de *pensamento por complexos*.

Isto significa que as generalizações criadas por esta forma de pensamento são, quanto à sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas fundadas nas relações objetivas realmente existentes entre estes objetos (VYGOTSKI, 2001b, p. 138, tradução nossa).

O salto qualitativo da transição do pensamento, baseado em formação de imagens sincréticas ao pensamento por complexos, é a possibilidade de a criança começar a compreender de maneira coerente a relação entre os objetos e fenômenos. Do pensamento perceptivo, a criança aperfeiçoa o domínio da função simbólica, utilizando objetos e imagens, na qualidade de signos, como substitutos de objetos reais, que se afinam pela significação que as palavras adquirem pela mediação do adulto. Essa conquista permite que as crianças comecem a resolver tarefas de cunho complexo, cognitivo, buscando explicar os fenômenos observados, por meio do pensamento por complexos. No entanto, nas operações lógicas, o pensamento da criança ainda atua com imagens que representam objetos concretos, porém estes podem ser generalizados e esquematizados, decorrentes do acúmulo cada vez maior de conhecimentos de fenômenos e objetos da realidade circundante, que provoca o desenvolvimento do pensamento cada vez mais elaborado e pela complexificação da linguagem.

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento somente quando o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa. É um fenômeno da linguagem somente se a linguagem estiver ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido; é a *unidade* do pensamento e da palavra (VYGOTSKI, 2001b, p. 289, tradução nossa).

As formas verbais de pensamento na criança estão relacionadas à mudança das inter-relações da linguagem e das ações práticas. Para uma criança menor, ao resolver alguma

tarefa prática, os enunciados seguem as ações. No curso do domínio de formas mais elaboradas da linguagem, a fala começa a preceder a ação, a cumprir sua função reguladora. “Isto permite à criança captar e aplicar à solução da tarefa os nexos de sentido que transcendem os limites do campo visual” (MÛJINA, 1979, p. 69). Pela apropriação da experiência cultural, a criança passa da organização verbal à solução de tarefas concretas inteiramente no plano do raciocínio verbal.

Cabe ao *ensino* um papel decisivo na formação do pensamento. Investigações realizadas nos últimos anos mostraram que muitas peculiaridades do pensamento dos pré-escolares, que antes se consideravam indícios inerentes à idade, nos fatos se explicam pelas especiais condições de vida e atividade das crianças, fatos esses que podem ser modificados mudando-se o conteúdo e os métodos de ensino pré-escolar. Assim, o concreto do pensamento infantil, sua fixação ao caso particular dado, desaparece, cedendo a passagem a formas generalizadas do pensamento, quando se dá a conhecer à criança não coisas isoladas e suas propriedades, mas sim os nexos gerais e as leis dos fenômenos da realidade (MÛJINA, 1979, p. 70, tradução nossa).

Com toda essa situação social do desenvolvimento da criança, o que observamos é cada vez mais variações e complexificações da atividade da criança que provocam profundas demandas em relação à percepção, ao pensamento, à memória e a outros processos psíquicos, que formam nela também a habilidade para organizar seu comportamento. As regras de conduta introduzidas pelo adulto como um meio de organizar a conduta cotidiana das crianças possibilitam que elas, ao conseguir cumpri-las, buscando atingir determinados requisitos e avaliando suas próprias ações, sintam-se na possibilidade de se familiarizar com ações positivas. Posteriormente as próprias crianças começam a avaliar suas ações, e o critério é a conduta que o adulto espera delas (VENGER, 1976b).

A base da formação concreta da personalidade da criança está estreitamente ligada a essas conquistas: quando a criança adquire os padrões de conduta, as demandas, os desejos e a avaliação do adulto relacionada com o domínio de novos tipos de atividades. Esses padrões de conduta estão relacionados com a possibilidade de a criança avaliar suas ações, seu comportamento, tendo por orientação os motivos de condutas sociais. Ao aprender os motivos de conduta, a criança aprende e desenvolve a capacidade para tomar consciência das coisas e entender quais são os motivos e as consequências de suas ações. Subordinar seus motivos pessoais aos sociais constitui uma nova formação importante para o desenvolvimento da personalidade (VENGER, 1976b).

Dessa nova formação, origina-se o controle consciente da conduta, que, pela constante regulação das ações externas, dá origem ao controle dos processos internos. A criança começa a dirigir sua percepção, sua memória, seu pensamento e sua atenção. A realização dos diferentes tipos de atividade provoca um salto qualitativo em seu desenvolvimento: aumenta o poder de concentração e a estabilidade da atenção; a duração do tempo de conservação da retenção de um material na memória e o enriquecimento da imaginação.

O desenvolvimento da atenção voluntária é resultado das novas demandas apresentadas pelo adulto, quando este incorpora novas atividades e, mediante determinados meios, organiza e dirige a atenção da criança, e esta passa a dirigir e manter a atenção para determinados objetos e fenômenos, utilizando-se de meios auxiliares. A fala é um meio organizador da atenção, que, no princípio, é externo, ou seja, surge por meio de indicações verbais dos adultos e, à medida que a criança começa a dominar a linguagem falada, adquire o *autocomando* e passa a dirigir sua atenção em determinadas condições de execução de atividades: “*Deste modo, a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar em relação ao aumento geral do papel da fala na regulação da conduta da criança*” (VENGER, 1976b, p. 187, tradução nossa)

Embora a atenção involuntária ainda seja predominante na idade pré-escolar, o ensino nesse período não pode se estruturar em torno de atividades repetitivas, monótonas e mecânicas. Mas, para que a criança possa começar a dominar voluntariamente a atenção, é preciso estruturar o ensino mediante atividades produtivas, com elementos lúdicos, de modo que se alternem e se programem atividades que permitam manter a atenção infantil em um nível suficientemente alto (VENGER, 1976b).

Juntamente com a capacidade de concentrar a atenção, aperfeiçoa-se a qualidade da retenção mental e da recordação, ou seja, da memória. Nesse período do desenvolvimento, a memória involuntária ainda é dominante, e a qualidade da retenção mental em objetos, quadros ou palavras depende do tipo de relação que a criança estabelece com essas atividades, do auxílio da percepção detalhada no processo da ação e da habilidade de se apoiar em meios auxiliares para que aprenda a repetir, discernir e coordenar alguma atividade com o objetivo de reter na mente e aprender a usar as relações durante a recordação (VENGER, 1976b).

A imaginação da criança está relacionada com o surgimento da função simbólica da consciência. Sua linha de desenvolvimento vai desde a substituição dos objetos por outros objetos e por suas representações até o uso de signos matemáticos, linguísticos e

outros tipos e ao domínio das formas lógicas do pensamento. A origem e a interiorização da imaginação como um processo psíquico ocorrem por meio da transição de uma ação lúdica com objetos que não existem na realidade à transformação lúdica do objeto, atribuindo a este um novo sentido e representando mentalmente as ações com ele, sem realizar ações reais (VENGER, 1976b).

Por meio de um ensino orientado e dirigido, com demandas cada vez mais complexas, por meio de atividades que a criança realiza, as formas voluntárias da imaginação, da atenção, da memória e outras funções, mediadas pela linguagem, propiciam a formação reguladora da conduta da criança. Realizar atividades como concentrar e manter a atenção fixa em alguma atividade, recordar um material e reproduzir em seguida, realizar um jogo ou desenho são tarefas que se produzem e se aperfeiçoam pela mediação do adulto, sob condições de ensino. “Portanto começam a se formar ações especiais de atenção, memória, imaginação, graças às quais elas adquirem um caráter voluntário, premeditado” (VENGER, 1976b, p. 183, tradução nossa).

O que observamos é que, com o desenvolvimento das imensas possibilidades dadas durante a Educação Infantil, abrem-se também diversas possibilidades de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, já que o mundo *descortina-se* perante a criança, tornando-se cada vez mais alvo de sua atenção e reflexão, tornando-a consciente desse processo e de si mesma a partir da relação com este mundo. A complexificação das relações sociais da criança, ao longo desse período, encabeça novas formações, como a da personalidade e da conduta. Tais formações estão entrecruzadas com o desenvolvimento das funções psicológicas:

[...] o ser social, no processo de sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a isto se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e os signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento (VYGOTSKI, 1995, p. 215, tradução nossa).

É importante destacar, todavia, que as funções psicológicas não se desenvolvem independentemente, mas, cada vez mais, estão inter-relacionadas e se coadunam no processo do desenvolvimento cultural e do controle da conduta. Compreendemos como desenvolvimento da personalidade a gênese e o vir-a-ser da conduta e dos processos psíquicos, que pressupõem relações sociais mediadas.

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade nem ao seu conjunto,

senão à história de cada função isolada. Nisso reside a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para-si o que é em-si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade (VYGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa).

Esse processo destaca-se, primeiramente, pela negação à realização dos desejos imediatos da criança: se, na primeira infância, a criança age segundo suas vontades e desejos, para que renuncie a eles, há que substituir tal desejo por outro superior. Já na idade pré-escolar, a criança consegue esperar por seus desejos, submete-se às exigências do adulto e realiza tarefas que lhe são desagradáveis, mas necessárias para cumprir algum objetivo. Essas mudanças não ocorrem simplesmente por alterações de idade ou porque a criança, por si só, resolveu mudar. Essa renúncia aos desejos e submissão a regras denotam um longo período de influência direta de atividades realizadas sob a direção dos adultos. Apresentemos uma dessas situações.

No jogo, manifesta-se com especial vivacidade a renúncia aos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim lhe exige o papel que se desenvolve no jogo. As exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança (ELKONIN, 1969b, p. 521, tradução nossa).

Toda essa formação possibilita que a criança comece a *tomar consciência* do lugar que ocupa entre os demais, de suas possibilidades e habilidades, do processo de relações com os adultos e com as demais crianças, e isso resulta em generalização de valores, de atos, de normas de conduta. Ao mesmo tempo, com o desenvolvimento da independência, surge na criança, paulatinamente, a *tendência a tipos mais sérios de atividades*, e, em primeiro lugar está o *estudo*: “A aparição desta tendência mostra o final da idade pré-escolar e o começo de um novo período do desenvolvimento infantil” (ELKONIN, 1969b, p. 522, tradução nossa).

Uma peculiaridade desse processo é que, no desenvolvimento do jogo de papéis, a criança deposita sua emoção ao representar o papel do adulto, mas não deixa de ser criança. A princípio, esse processo é inconsciente, ela quer reproduzi-lo, mas no momento em que a criança passa a reproduzi-lo, a olhar o adulto por meio do papel que assumiu, começa a comparar-se emotivamente com ele e percebe que ainda não é adulto: “Dá-se conta de que é criança por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato suas funções” (ELKONIN, 1998, p. 405).

A criança joga sem perceber os motivos da atividade jogo. Isso difere substancialmente do trabalho de outras formas de atividade. Pode-se afirmar que motivos, incentivos e ações pertencem a uma esfera mais abstrata e se tornam acessíveis à consciência apenas na fase de transição (VYGOTSKI, 2002, p. 5, tradução nossa).

Desse sentimento de ter novas razões para ser adulto, no final da idade pré-escolar, tais razões adquirem uma forma concreta: o “desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (ELKONIN, 1998, p. 405). Isso significa que, ao passar à idade escolar, outra atividade será a dominante – a atividade de estudo –, entretanto “a brincadeira não desaparece, mas ela dissemina atitudes através da realidade. Ela mantém sua própria continuação pelas instruções e trabalhos da escola [atividades compulsórias baseadas em regras]” (VIGOTSKI, 2002, p. 23, tradução nossa).

Pelo exposto, Vygotski (1995, p.305, tradução nossa) nos ajuda a compreender o papel do ensino no desenvolvimento da criança:

O educador começa a compreender agora que, quando a criança adentra a cultura, não somente toma algo dela, não somente apreende algo dela, não apenas assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos do desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte em ponto de partida para uma nova teoria da educação.

Reafirmamos com isso que a criança, em sua *incompletude*, deve ter condições adequadas para apropriar-se das elaborações culturais desenvolvidas de modo a provocar revoluções e *transformações* em seu desenvolvimento, por isso devemos compreender a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como *borboletas*.

Davidov (1988) explica que, a partir da compreensão das peculiaridades psicológicas da criança, é possível, em cada período do desenvolvimento, elaborar princípios pedagógicos que orientem o processo didático-educativo.

Pelo exposto até aqui, observamos que, à medida que a criança vai se desenvolvendo, o processo de ensino adquire um caráter mais sistemático, com atividades programadas, de acordo com objetivos específicos, que se organizam a partir de procedimentos didáticos. Por isso, no próximo capítulo discutiremos a especificidade da organização do ensino, partindo das contribuições do campo da didática, uma área específica da pedagogia.

2 O ENSINO COMO OBJETO DA DIDÁTICA

*Os cacos da vida,
colados, formam uma estranha xícara.*
Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo versa sobre a dimensão específica do ato de ensinar, que envolve questões relacionadas ao **Para que ensinar? Para quem ensinar? Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?** O que torna essas questões sempre presentes nas pautas de discussão da educação? Será que elas também refletem o trabalho educativo desenvolvido na Educação Infantil?

Essas questões são basilares na didática, a qual, como teoria do ensino, apreende a realidade social à medida que sintetiza uma determinada forma de compreender o homem e desenvolver conhecimentos, habilidades, hábitos e valores que respondem a uma determinada sociedade (DAMIS, 1990). Nesse sentido, a “[...] didática contribui para o desvelamento do real, identificando as ideologias subjacentes a cada teoria de ensino e de aprendizagem, levando o professor à consciência de que é preciso ter clareza do que se pretende para se ter coerência no agir” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 166).

Ensinar implica uma atividade organizada e sistematizada pelo professor, com base em objetivos determinados, que se desdobram na seleção de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, por meio de diferentes procedimentos e metodologias didáticas, com o fito de produzir aprendizagem e desenvolvimento. A finalidade do ensino “[...] se estrutura e se desenvolve de acordo com as necessidades e condições predominantes em um projeto histórico, em uma prática social que a fundamenta” (DAMIS, 1990, p. 8).

A didática, como prática social, precisa ser compreendida como mediadora entre o ensino e as demandas da sociedade, como um processo intencional e dirigido relacionado com as determinações sociais, pois o modo de organizar o ensino, a ênfase dada em cada período histórico – esteja ela no professor, no aluno, no conteúdo, nas estratégias, na aprendizagem ou no ensino, entre outras expressões – medeiam uma forma de educar adequada às necessidades sociais, que reforçam ou não o processo de manutenção da dominação de classe por meio da hegemonia (MELLO; URBANETZ, 2008).

Por isso, para dar conta de compreender o ensino como uma *totalidade concreta*, é preciso considerá-lo como uma prática social no cotidiano da escola, em correspondência e em contradição com outras práticas na sociedade. Disso decorre a

necessidade de desvelar os mecanismos que lhe são próprios, como viabilizador da ideologia desse sistema e, ao mesmo tempo, descortinar a especificidade de seus elementos como conteúdo e método, professor e aluno, planejamento e execução, fins e controle (OLIVEIRA, M., 1993).

A didática é um campo teórico-científico que mobiliza, reúne e sistematiza, por sucessivas aproximações, as determinações que concebem o ensino como um “[...] processo de apropriação crítica pelos estudantes dos conhecimentos mais elevados, produzidos pelos homens no seu processo de objetivação no mundo físico e social, notadamente os científico-tecnológicos, artísticos e filosóficos” (FARIA, L., 2011, p. 69).

Davídov (1988, p. 47) esclarece que cabe à prática pedagógica planejar a tarefa de “aperfeiçoar o conteúdo e os métodos do trabalho didático educativo com as crianças de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades”. Por isso que a prática pedagógica expressa, na sua organização didática, os rumos e objetivos de sua ação que estão em sintonia com os demais direcionamentos da prática educativa, como os meios, os princípios e as condições em que se efetiva a apropriação dos conhecimentos culturais pelos alunos, sendo, assim, um processo que implica ensino e aprendizagem em relação às finalidades educativas.

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórico-social (DUARTE, 1993, p. 13).

Nestes termos, a atividade educativa expressa uma relação entre educação e ensino, como um processo sistemático e intencional que permite formar nas novas gerações conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade (SAVIANI, D., 2010). Nessa acepção, não há uma didática deslocada de uma concepção de pedagogia, na qual está contida, de acordo com o posicionamento de Lenilda Faria (2011), como ciência *da e para* a práxis educativa, em situações concretas. Libâneo (2000) explica que a dependência da didática em relação à pedagogia está na impossibilidade de validar objetivos imediatos, conteúdos e métodos fora de uma concepção de mundo, de uma concepção de práxis pedagógica, já que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. A pedagogia, como teoria da prática educativa, “[...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação

educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, D., 2006, p. 1).

Sob tal perspectiva, a didática, como mediação entre teoria pedagógica e prática educativa, estrutura-se e desenvolve-se em resposta às necessidades e condições de um determinado projeto histórico, em uma prática social que a fundamenta. É um processo social amplo, que objetiva formar hábitos, atitudes, valores, habilidades, práticas que reflitam a experiência acumulada e generalizada na cultura na humanidade. Na singularidade, ensinar é uma atividade que exige sistematicidade do professor de maneira que, na organização do processo pedagógico, transmita os conteúdos e conhecimentos, utilizando-se de procedimentos e estratégias que visam a um resultado: a aprendizagem do aluno pela apropriação desses conteúdos, os quais promovem o desenvolvimento dele. Portanto, para dar conta desse processo geral e singular nas práticas pedagógicas, no interior da escola, o ensino torna-se objeto da didática.

Não existe, porém, uma única direção teórica da didática. Cada concepção pedagógica define uma concepção de didática. Por isso, no próximo item, apresentaremos algumas concepções pedagógicas clássicas e a didática expressa em cada uma dessas concepções.

2.1 A Didática no Interior das Concepções Pedagógicas: uma Leitura Histórica

A origem clássica da didática significa *arte ou técnica de ensinar*. A par desse sentido etimológico, Comênio⁶ foi um dos primeiros a questionar a forma de ensinar das escolas dominadas pelo autoritarismo e dogmatismo herdados do período feudal. Sua obra

⁶ Alves (2006; 2010) analisa as origens do trabalho didático escolar e afirma que Comênio (1592-1670) está na origem da escola moderna, quando ao introduzir a divisão do trabalho, elaborou uma didática combinada com organização e execução do funcionamento do processo produtivo das manufaturas. Na busca de estabelecer a especialização e simplificação das tarefas do professor, ele especializou e simplificou as funções para a divisão do trabalho pedagógico. ao introduzir a divisão do trabalho. Com isso especializou e simplificou as funções. Apresentou um método de ensino capaz de *ensinar tudo a todos*, colocando em discussão um aspecto do ensino que, respondendo às necessidades históricas da emergente sociedade capitalista, superaria a antiga forma de ensinar, dando nova ênfase ao processo do ensino, ressaltando a organização e execução. De acordo com Damis (1990, p. 13), “Comênio iniciou uma crítica às ideias, às concepções, aos conhecimentos adequados à forma de ensinar predominante na sociedade feudal propondo a utilização de uma Didática como processo para ensinar e para aprender, com facilidade, solidamente e com vantajosa rapidez, a toda a juventude de ambos os sexos”.

Didáctica Magna, do século XVII, é considerada um marco significativo na sistematização da didática, que já em suas origens tem como objeto de estudo o **ensino**.

No entanto, essa clássica designação não se restringe aos aspectos técnico e instrumental da prática pedagógica. Em relação com a prática social global, a didática revela não apenas uma forma de ensinar, mas também uma finalidade social que se expressa em um conteúdo que desenvolve no aluno condições e necessidades adequadas a uma sociedade. A relação entre objetivos, conteúdos, meios e procedimentos do ensino, planejamento, professor e aluno está organicamente articulada a uma realidade objetiva, a uma sociedade, a um homem e a uma educação que a fundamenta e que se constitui em seu conteúdo. Por isso o saber produzido sobre didática não se limita a uma técnica, como *arte de ensinar*; está para além dessa designação. Isso significa que a didática envolve também uma forma de educar o homem, que veicula hábitos, habilidades, conhecimentos, valores que se ajustam às necessidades de uma realidade social mais ampla. Por conseguinte, cada proposta pedagógica se articula com as condições e necessidades predominantes na sociedade, tendo em vista sua conservação ou superação.

A análise da relação entre sociedade e educação escolar, em específico da didática, revela uma fragmentação na relação entre *ensino* e concepções de sociedade e de homem ao desvincular os processos de **para que, para quem; por que, o que e o como** ensinar. “Enfatizando ora a função de quem ensina, ora de quem aprende, ora dos meios utilizados, ou, até mesmo, enfatizando as inter-relações de todos os componentes, mas sempre desvinculados de suas finalidades sociais, econômicas e políticas mais amplas” (DAMIS, 1990, p. 31).

Para fundamentar essa afirmação, recuaremos um pouco na história das ideias pedagógicas e do papel desempenhado pela didática nesse processo. Damis (1990) explica que, no período feudal e escravagista, quando predominava na sociedade um caráter fechado, dominador e idealista, imperou uma forma de ensinar direcionada para a compreensão lógica e raciocinada na descoberta da verdade, centralizada no conhecimento⁷.

Em virtude das transformações provocadas pela emergência das relações sociais de produção, a finalidade do ensino foi deslocada do produto para o processo do

⁷ Damis (1990, p. 11) cita o exemplo de filósofos como Platão e Santo Tomás de Aquino, que, embora praticando entre a si a educação sistemática de forma diferenciada, possuíam em comum a finalidade de direcionar as condições e as potencialidades do jovem a um modelo ideal (mundo perfeito, ou pátria celeste, respectivamente). Para se conseguir esse objetivo, valorizava-se o domínio de um saber pronto o qual o aluno deveria assimilar.

ensino. Com o advento do capitalismo, a formação do homem *ideal* foi superada pela necessidade de se garantir na escola, com segurança e eficácia, o desenvolvimento individual do aluno. Em uma sociedade em ascensão, com necessidades e condições sociais emergentes, houve uma valorização no processo de produção, e o ensino, enquanto processo, também foi priorizado no interior da escola. Como parte dessas necessidades históricas, a educação passa a ser enriquecida por diferentes contribuições, e acompanharemos o surgimento de concepções diversas sobre o processo de ensino, enfatizando a didática nesse contexto:

A escola passou, então, a ser a instituição predominante no que se refere à educação na sociedade capitalista, sobrepondo-se à educação mais geral, não sistematizada, que até então predominou nas diversas formas sociais. Sendo assim, a escola também passou a ser alvo de projetos políticos específicos em cada período histórico, sendo ela uma agência privilegiada para o capital formar cidadãos e trabalhadores de acordo com suas demandas, também específicas (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 37).

Como resposta a essas demandas sociais, surgiram, no decurso histórico do capitalismo, diferentes concepções educacionais. De forma panorâmica, apresentaremos três modelos representativos dessas concepções – a escola tradicional, a escola nova e a escola tecnicista – e a didática impressa em cada uma delas. Esse panorama se faz necessário para compreender que, na atualidade, ainda imperam concepções que se organizam com base em princípios desenvolvidos nesses modelos, ainda que venham disfarçados de outras designações.

A designação de Escola Tradicional ou Pedagogia Tradicional responde a uma concepção de ensino que não necessariamente tenha sido uma corrente educacional. É importante esclarecer que a nomenclatura *Tradicional* foi cunhada por defensores da Nova Escola diante das antigas e tradicionais formas de ensinar. É o clássico embate educacional entre o novo, moderno e inovador contra o antigo, velho, tradicional, que também localizamos no discurso pedagógico da Educação Infantil.

Essa concepção de ensino pode ser localizada na passagem do século XVIII para o XIX, cujo movimento histórico revela a necessidade de vincular uma pedagogia com uma sociedade em constituição. No período revolucionário, contra os resquícios da estrutura feudal, a burguesia conclamou o povo pelo lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” a lutar pela liberdade dos poderes instituídos propondo o discurso da igualdade essencial entre os homens. De acordo com Dermerval Saviani, “sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade, que se

vai postular a reforma da sociedade” (1988, p. 50). Essa realidade social, econômica e política, instituída pelo desenvolvimento industrial e revolucionário, edificou formas de pensar e explicar o homem e o mundo que o cerca. A tendência *tradicional* teve seus postulados filosóficos fundamentados em Kant (1729-1802), Fichte (1762-1814) e Hegel (1770-1831), cuja concepção de sociedade e de homem “[...] procura definir os caracteres universais e permanentes do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade e de direito de todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à nação do espírito e fazia, desta formação, a base de toda a educação” (SUCHDOLSKI, 1978, p. 195).

Como tendência pedagógica, Herbart (1776-1841), considerado o *pai da moderna ciência da educação*, foi o maior representante dessa abordagem, e seus estudos tiveram a finalidade de definir e propor que a atividade pedagógica fosse elevada à condição de ciência⁸: “A Pedagogia é a ciência que o educador precisa *para si* mesmo. No entanto, ele também tem de possuir conhecimentos que lhe permitam *comunicar*”. (HERBART, 2003, p. 16). Para esse educador, o ensino deve ser entendido como complemento da experiência e do convívio, em que o homem, por sua própria natureza, chega ao conhecimento por meio da experiência e ao interesse por meio do convívio. Todavia tanto a experiência como o convívio contribuem parcialmente para o processo de conhecimento. O ensino é introduzido como uma possibilidade para o avanço do conhecimento.

O ensino tece um fio longo, fino e suave [...], fio esse que, em cada momento, prende o próprio movimento intelectual do aluno e que, na medida em que se desenrola segunda *a sua* medida de tempo [...], junta-se-lhe o tacto e outros sentidos, concentram-se os pensamentos, começam as experiências, de que resultam novas formas e de que despertam novos pensamentos (HERBART, 2003, p. 77).

O ensino, de acordo com Herbart (2003), influencia todas as esferas da vida, as escolhas e até mesmo as próprias aspirações e interesses são manifestações do ensino, que transmite aos alunos fenômenos e conhecimentos produzidos pela humanidade. O conteúdo cultural produzido pelo homem fornece a matéria prima para a formação da personalidade e dos ideais éticos da criança. Por isso esse pedagogo questiona as formas de educação voltadas para formar o homem segundo seu desenvolvimento livre e espontâneo. Afirma ainda que, em

⁸ É interessante apontar que, até então, a atividade pedagógica era essencialmente prática, e o professor precisava apenas dominar o saber a ser transmitido. Com as defesas de Herbart, o ensinar passa a ser analisado e compreendido também de forma científica, assim como será tratada a questão do professor, tendo como parâmetro pressupostos filosóficos, psicológicos e metodológicos (DAMIS, 1990).

razão das múltiplas direções de interesse da criança, é preciso que o professor organize e direcione o ensino. O professor deve se tornar, para o educando, um objeto rico dos conhecimentos da humanidade e da experiência. No decurso da aula, o professor deve possibilitar o convívio com os “[...] grandes homens do passado ou com os caracteres límpidos traçados pelos poetas. Personagens ausentes, históricas e poéticas têm de receber vida, da vida do professor” (HERBART, 2003, p. 82).

Claro está que o ensino *dos nossos dias* está ligado ao estado *actual* (o que não quer dizer só dos nossos dias, mas também do passado) das ciências, das artes e da literatura. Tudo depende do máximo de aproveitamento do existente, um aproveitamento que se pode ainda melhorar sem fim. No entanto, durante a educação vai-se de encontro a milhares de desejos que ultrapassam a pedagogia, ou antes, que tornam perceptível *que o interesse pedagógico não é nada de isolado* e que resulta menos naqueles espíritos que só aceitam o ensino e toleram o convívio das crianças, porque qualquer outra ocupação lhes era demasiado elevada e séria, querendo, no entanto, ser sempre os primeiros (HERBART, 2003, p. 81, grifos originais).

O autor em questão esclarece sobre as relações entre ensino e educação, explicando que não é possível “conceber a educação *sem ensino*, assim como já referi previamente [...] que não concebe um ensino que não eduque em simultâneo” (HERBART, 2003, p. 16, grifos originais). Portanto educar por meio do ensino requer ciência e capacidade intelectual que possibilitem representar e apreender a realidade circundante como um fragmento da totalidade. Dessa forma, é essencial que o professor domine os modos de pensar que formam os sentimentos, já que estes conduzem os princípios e formas de conduta.

A proposta de Herbart tinha por finalidade educativa o *governo das crianças* para garantir não apenas ordem, uma vez que, diante da multiplicidade de interesses e desejos encontrados na realidade, o professor deve dirigir o processo de ensino, procurando desenvolver no aluno suas faculdades intelectuais e uma formação moral, de modo a ampliar na alma uma inteligência e uma vontade adequadas:

A criança vem ao mundo desprovida de vontade e, por consequência, incapaz de qualquer relação moral. Os pais podem, por conseguinte (em parte voluntariamente, em parte por exigência da sociedade) *apropriar-se* dela como se fosse de uma coisa. É certo que eles sabem perfeitamente que aquele ser, que, no momento e sem o questionar, tratam segundo o seu critério, irá com o tempo manifestar uma vontade que precisa ser conquistada, se quiserem evitar desentendimentos ilegítimos para ambas as partes. Há, porém, um longo caminho a percorrer até aí. Primeiro, não se desenvolve na criança uma autêntica vontade capaz de *tomar decisões*, mas tão somente um ímpeto selvagem que a arrasta para aqui e para ali, que é de si *um princípio de desordem*, contrariando as disposições dos adultos e, inclusivamente, capaz de pôr em perigo de vária ordem a pessoa *futura* da

própria criança. Esta impetuosidade tem de ser subjugada, senão a desordem terá de ser atribuída como culpa aos que tratam da criança. A submissão processa-se através do poder e o poder tem de ser suficientemente forte e repetir-se as vezes que forem necessárias para ter *completo* êxito, *antes que se manifestem na criança os traços de uma vontade própria* (HERBART, 2003, p. 31).

Podemos inferir que Herbart desenvolveu uma concepção de ensino que pudesse formar no aluno sua individualidade, caráter, vontade, moralidade, multiplicidade de interesses para querer o bem, através da cultura servindo-lhe de modelo. Para eleger o bem, a criança deve ser educada pela formação da vontade e do discernimento, alcançados pelo pensamento disciplinado. “O conhecimento produzido pela humanidade será para ele [Herbart] um meio, um modelo utilizado pelo educador para formar a vontade firme e determinada na criança” (DAMIS, 1990, p. 202).

Definida a finalidade da educação, Mello e Urbanetz (2008, p. 43) sistematizam a proposta pedagógica herbartiana em cinco passos didáticos: 1) *preparação*: partindo do que o aluno já sabe, o professor facilita o trabalho com os conhecimentos necessários para aprender novos conteúdos; 2) *apresentação*: o professor expõe o conteúdo a ser ensinado; 3) *assimilação*: o aluno faz relação entre o que já sabia e os conteúdos transmitidos pelo professor, manifestando semelhanças e diferenças; 4) *generalização*: assimilados os conteúdos, o aluno abstrai e generaliza os conceitos gerais; 5) *aplicação*: momento dedicado a exercícios e exemplos em que os alunos demonstram o que aprenderam, dando sentido real ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa concepção, denominada como tendência pedagógica tradicional, recebeu inúmeras críticas, entre elas: concepção de que os homens são todos iguais e, por isso, o processo de transmissão dos conteúdos não precisa tratar da individualidade, dos interesses e necessidades individuais; os conteúdos, ao serem selecionados a partir dos conhecimentos historicamente acumulados no patrimônio cultural, não valorizam o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos, e o ensino se torna livresco, anacrônico; os procedimentos de ensino são expositivos, em que o professor transmite os conteúdos para o aluno, e este deve assimilar mecanicamente o que foi repassado. Apesar dessas críticas, depreendemos que a concepção pedagógica defendida por Herbart trouxe várias contribuições para a organização didática do ensino, ao valorizar a necessidade de uma compreensão científica do processo de ensino, a sistematização e o ordenamento da atividade pedagógica, os conhecimentos universais como arcabouço para o ensino de conteúdos e a diretividade do professor.

Em paralelo às ideias defendidas por Herbart, surgem outros modelos filosóficos que serão o estofa para uma concepção educacional que vai rebater e negar os princípios da escola tradicional. Desenvolve-se uma nova compreensão e explicação de homem, a qual, como teoria e prática pedagógica, ancora sua fundamentação nas condições e necessidades naturais e individuais da criança, propondo uma forma de desenvolvimento livre e espontâneo, seguindo suas aspirações e seus gostos, não havendo imposição de normas e ideais que lhe eram exteriores ou de uma razão a ser direcionada. Rousseau (1712-1778) defendeu esse princípio asseverando a necessidade de desenvolver a liberdade e a individualidade do homem, abrindo o caminho para que pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Claparède apontassem para a prática pedagógica.

Partindo das condições e necessidades intrínsecas da criança, eles propunham, através de diferentes formas de ensino, estimular e desenvolver a atividade infantil para adaptar a criança à realidade social. De acordo com esta finalidade, através da escola, a educação deveria estar voltada para desenvolver os dons e as possibilidades individuais, através das experiências de cada um, atendendo às exigências da sociedade (DAMIS, 1990, p. 216-217).

Com base nesses princípios e seguindo a lógica do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, Dewey (1859-1952), no final do século XIX, sistematiza essas ideias, propondo uma teoria pedagógica que coloca a escola como meio sistematizado para a criança aprender a viver. Esse é o alicerce da Escola Nova ou Pedagogia Nova.

Esse pensador americano enfatiza que a educação é “[...] uma incentivação, um alimento, um cultivo [...], isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social (DEWEY, 1979, p. 11). Por isso a escola, como um ambiente especial para desenvolver os imaturos, cumpre a função de coordenar as diversas influências dos meios sociais em que a criança vive, despertando reações e a vida mental dos educandos, por meio de elementos que conduzam à compreensão das coisas. Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, a criança como um ser imaturo e, de outro, as ideias, fins, valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. A interação adequada desses elementos configura o processo educativo, que deve considerar que a criança, embora ainda com funções imaturas, já adquiriu experiências que devem nortear e orientar o planejamento do professor. Dessa forma o objetivo da educação é reconstruir ou reorganizar e dirigir as experiências infantis, a fim de despertar o interesse e as aptidões da criança:

O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência. E isso será impossível se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente de estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. O problema de direção é, pois, o problema de seleção de estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejamos desenvolver (DEWEY, 1971b, p. 53, grifos originais).

Com base nesse entendimento, Dewey (1971b) alerta que não se pode privar a natureza infantil de realizar seus próprios impulsos e seguir sua capacidade espontânea na realização de atividades. Por isso o **bom ensino** é aquele que estimula a iniciativa, em que o aluno recorre às suas capacidades e experiências, seguindo em direção ao novo conhecimento, por meio de reconstrução e esforço próprios. Damis (1990) complementa que, para Dewey, a criança alcançará melhores resultados na aprendizagem conforme se descubram quais objetos e meios de ação serão adequados às aptidões e interesses existentes.

O método de ensino, na perspectiva de Dewey (1979), baseia-se em cinco pontos essenciais: em primeiro lugar, o aluno deve estar em uma verdadeira situação de experiência para que haja uma atividade contínua que desperte o interesse por si mesma; segundo, por meio de um verdadeiro problema desencadeado dessa situação que seja como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que o aluno possua conhecimentos informativos suficientes para agir nessa situação e consiga fazer observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que surjam sugestões para a solução do problema, mas que fique a cargo dele desenvolver e resolver de modo ordenado; quinto, que o aluno tenha oportunidades para pôr em prova suas ideias, aplicando-as, compreendendo sua significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Dermeval Saviani (1988), ao expor sobre as bases fundamentais da Pedagogia Nova de Dewey, assim sistematiza esses pontos, alertando que, embora sejam cinco passos, tais como desenvolvidos por Herbart, são simetricamente antagônicos: o ensino seria uma *atividade* (1º passo) que suscita determinado *problema* (2º passo), provocando o levantamento de *dados* (3º passo) que permitem serem formuladas as *hipóteses* (4º passo). Essas hipóteses explicativas do problema em questão conduzem professores e alunos, conjuntamente, ao processo de *experimentação* (5º passo), que permite confirmar ou rejeitar as hipóteses elaboradas (SAVIANI, D., 1988). Essa formulação desencadeia uma organização didática do ensino baseada nos **meios** e nas **condições**, por isso a ação de experimentação ocupa uma posição essencial nesta pedagogia. Dewey considera que a escola, como instituição de

transmissão de conteúdos, desempenha uma função superficial e enfatiza que o específico dela são os **métodos** e **meios** que possibilitam a realização do ensino, a partir de atividades e materiais disponíveis livremente para os alunos.

Em escolas equipadas com laboratórios, lojas, jardins, que livremente introduzem dramatizações, jogos e desporto, existem oportunidades para reproduzir situações da vida e para adquirir e aplicar informação e ideias num progressivo impulso de experiências continuadas. As ideias não são segregadas, não formam ilhas isoladas. Animam e enriquecem o decurso normal da vida (DEWEY, 1979, p. 45).

Podemos inferir que, nessa perspectiva, aprender é criar situações-problema e, por meio de experiências, descobrir quais hipóteses conduzem às explicações e quais experimentações podem ser desenvolvidas para atingir as soluções adequadas. Ensinar como processo, o que, em diferentes momentos da vida, amplia as experiências e altera as ações do homem rumo à reconstrução de novas experiências. Organizar as condições necessárias para que a criança enriqueça suas experiências a partir de uma acomodação às situações expostas pelo ambiente passa a ser tarefa do ensino. Ao professor cabe criar situações estimuladoras, provocando reações ou respostas que formem atitudes intelectuais e sentimentais no aluno, adequando os conteúdos de ensino a suas necessidades e aptidões, garantindo que esses conhecimentos tenham significação na vida do aluno, direcionados aos interesses diretos e práticos.

A partir desses preceitos, Dewey (1979) formula um projeto de *escola ativa*, cujo pressuposto está alicerçado nas experiências advindas da ação do aluno, e ao professor cabe formular e disponibilizar ambiente, materiais e outras condições para que se realizem essas experiências. Exemplifica que uma criança de três anos que **descobre** o que se poder fazer com blocos, ou uma de seis anos que **percebe** o que acontece quando agrega centavos e mais centavos, é um *verdadeiro descobridor*. Pelo incremento da experiência há um enriquecimento com nova qualidade. Há uma originalidade intelectual no *charme da espontaneidade das crianças* que sentem com as *próprias experiências a alegria da construção intelectual da criatividade*. Essa concepção tem implicações diretas na organização didática do ensino na Educação Infantil, evidenciando que o conhecimento a ser valorizado é o que se aprende na ação, na experiência espontânea da criança e, com isso, o que valida o conhecimento adquirido não é **o que se ensina e o que se aprende**, mas na **experiência de como se aprende** (MELLO; URBANETZ, 2008).

Está posto o embate teórico que atravessará os séculos. As divergências em Herbart e Dewey quanto à forma de explicar a elaboração do pensamento e do conhecimento do homem implicam na organização didática do ensino e vão embalar dicotomias que serão consideradas irreconciliáveis. Dewey (1979) não retira o mérito de Herbart ter destacado a necessidade da organizada e consciente atividade do ensino, como processos definidos na elaboração de métodos e sua ênfase ao material concreto do ensino: o *conteúdo*. Mesmo assim critica Herbart quando este não considera as funções ativas e especiais do indivíduo, que se desenvolvem pela direção e combinação assim que entram em contato com o ambiente e condições externas. Considera que há uma oposição clara entre sua escola nova e a tradicional:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercícios e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança (DEWEY, 1971a, p. 6-7).

Enquanto em Herbart conhecer não decorre unicamente da experiência, mas pode ser resultado de relações entre elementos primários já conhecidos, o professor, nesse processo, deve desenvolver a mente do aluno para que as representações e os conhecimentos sejam apreendidos. Ou seja, é evidente a ênfase nos conteúdos e no papel central do professor no processo de ensino. Dewey rejeita a concepção que enfatiza a transmissão do conteúdo cultural elaborado pelo homem, questionando e criticando essa forma de ensinar como *remota e morta, abstrata e livresca*, por estar alheia às necessidades e interesses do aluno e acredita que é na ação, na realização da experiência que o homem elabora conhecimento e a aprendizagem ocorre; desse modo, o ensino deve partir dos interesses e necessidades do aluno. A ênfase agora é nos meios que garantem a aprendizagem, destacando a criança como centro do processo do ensino e aprendizagem (DAMIS, 1990).

O que podemos constatar é que esses dois modelos pedagógicos são construídos a partir de uma lógica formal. Enquanto o primeiro enfatiza os conteúdos e o papel desempenhado pelo professor, segregando os procedimentos de ensino e tendo o aluno apenas como receptor, a segunda tendência inverte o processo, secundariza e até nega o papel do professor e o ensino de conteúdos, priorizando os procedimentos e o aluno como centro do processo. Esses dois modelos pedagógicos que desvinculam os elementos constituintes do

processo de ensino e aprendizagem, isolando esses elementos e/ou enaltecendo um em detrimento do outro, não conseguem superar essas dicotomias e vão subsidiar teorias e práticas que permanecem em vigor até nossos dias.

No entanto, antes de prosseguir essa análise, para completar esse quadro, ainda cumpre apresentar outro modelo pedagógico que surgiu nos albores do século XX, em resposta ao intenso desenvolvimento do modo de produção capitalista, numa fase de acumulação monopolista e financeira, que coloca novas demandas na prática pedagógica. “É necessária agora uma formação cada vez mais técnica, que vise ao treino de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas à realidade dominante” (DAMIS, 1990, p. 242). Essa nova tendência propõe racionalização, eficiência e eficácia do resultado, enfatizando a elaboração de planejamentos organizados segundo objetivos operacionais articulados e estratégias, procedimentos e avaliações, e foi sistematizada e traduzida para o campo pedagógico a partir das elaborações de Skinner (1904-1990).

Skinner (1972) considera que as técnicas são práticas eficazes e, por isso, merecem destaque, pois elas permitem *modelar o comportamento de qualquer organismo* e garantem o *reforço* com comportamento adquirido. Estabelece que a escola deve ter à disposição *reforçadores* que produzam mudanças no comportamento e, para tanto, é preciso contar com recursos técnicos e mecânicos, quer dizer, procedimentos auxiliares para *arranjar contingências de reforço*: “[...] um organismo aprende principalmente ao produzir modificações no seu ambiente” (p. 9). Advoga que deve ser ensinado aquilo que é do interesse e da capacidade dos alunos, desde que o que for aprendido possa ser colocado em prática, e define o **ensino** quando induz mudanças no aluno pelo *reforço automático*:

As crianças brincam durante horas com brinquedos mecânicos, tintas, tesoura e papel, chocalhos e tambores, quebra-cabeças – em poucas palavras – com quase tudo que as informa das modificações substanciais que elas provocam no ambiente e que seja razoavelmente isento de propriedades aversivas [...]. É verdade que o reforço automático proveniente da manipulação do ambiente não passa provavelmente de um reforçador tênue e que pode precisar ser cuidadosamente economizado; mas um dos mais impressionantes princípios que emergiram da pesquisa recente é o de que a quantidade *líquida* de reforço é de pouca importância. Um reforço muito pequeno pode ser extremamente eficaz em controlar comportamento se for usado sabiamente (SKINNER, 1972, p. 19, grifos originais).

A transposição do condicionamento e do controle do comportamento são formas programadas para modelar e manter determinadas respostas dos alunos. Para isso é necessário organização e controle de contingências, utilizando-se da recompensa e da punição

para garantir que um objetivo seja alcançado por meio do ensino. Ao aluno cabe *comportar-se diante de estímulos*, e ao professor, organizar o ensino a partir de um ciclo de planejamento-execução-avaliação-replanejamento, com o intuito de alcançar objetivos comportamentais previstos. De acordo com Skinner (1972, p. 241), “O comportamento na sala de aula é produto de contingências complexas, nas quais o professor e o aluno reforçam-se reciprocamente, tanto positiva quanto negativamente”. Damis (1990, p. 253-254) assim sistematiza o papel apregoado ao professor segundo Skinner:

[...] o professor modela o comportamento do aluno, condicionando o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes sociais e individuais, intelectuais e motoras, como a atenção, a resolução de situações-problema, o autocontrole, a cooperação, a competição, dentre outros. No caso, a ênfase na organização e na execução do processo de aprendizagem passa a ser a finalidade do ensino, vivenciada através de exercícios e treinamento.

Com Skinner, o processo de ensino continua sendo a atividade do aluno, mas não mais como forma de estimular e orientar a aprendizagem, e sim como elaboração e organização de instrumentos que modelem seu comportamento para ajustá-lo e adaptá-lo ao seu ambiente e à vida social (DAMIS, 1990).

Podemos extrair dessa concepção que a organização didática do ensino passa a ser a modelação de determinada forma de comportamento desejado, em que ensinar não é transmitir direta ou indiretamente conhecimentos – como propunham Herbart e Dewey – mas é seguir técnicas, treinos e exercícios em que o conteúdo se restringe ao necessário para a prática dessas atividades. Tal concepção ficou comumente conhecida como *Tendência Tecnicista* ou *Pedagogia Tecnicista*. É interessante apontar que, em razão da ênfase em modelos e planos, talvez seja a tendência que teve maior implicação na didática propriamente dita, como veremos no próximo item.

Essa retomada histórica justifica e explicita como o trabalho didático materializou distintas formas de pensar e encaminhar a organização didática do ensino. Feito esse panorama, discutiremos, no próximo item, como essas tendências influenciaram na fragmentação e no fracionamento da organização didática do ensino, as quais, até nos dias atuais, apresentam resquícios para as práticas pedagógicas.

2.2 A Didática no Brasil: das Marcas Históricas à Busca de Superação

A didática tem como eixo central o fenômeno do ensino e a partir de cada uma das concepções educacionais anteriormente discutidas é possível perceber diferentes posições sobre o processo de ensino e aprendizagem. “Cada uma dessas escolas representa uma resposta educacional para as demandas do capital [...]. A didática impressa em cada uma dessas escolas, portanto, liga-se aos projetos políticos e econômicos de cada período” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 37).

A partir de 1980, no Brasil, a didática foi objeto de discussão e crítica, quando se propuseram revisões e afirmações em novas bases. Desabrocha então uma reflexão crítica no campo da educação e, com isso, na didática, rompendo com paradigmas, negando e buscando reconstruir, tendo como eixo central dos debates a defesa de uma educação de qualidade das camadas populares. As discussões conduziram à necessidade de uma revisão crítica e isso mobilizou um grupo de pesquisadores que defendiam a superação de uma didática vista como pragmática, utilitária, com hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teoria/prática, instrumentalização técnica e redução dos fundamentos educacionais. Entre esses autores podemos destacar: Candau (1991; 1993a), Libâneo (1986), Dermeval Saviani (1988; 1991), Maria Oliveira (1993), Pimenta (2011), entre outros.

Candau (1993b, p. 10) relembra o movimento de revisão da didática no Brasil:

A década de oitenta representou uma verdadeira revolução do pensamento em didática no país. Foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução. Atrevo-me a afirmar que foi a década mais fecunda na produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes.

Esse movimento a que assistimos na didática foi impulsionado por um movimento mais amplo, ocorrido em outros setores da sociedade brasileira. Isso também pode ser visualizado na Educação Infantil, num período de definição, de construção e de sistematização. Rosemberg (1984, p. 77) relata sobre esse contexto, destacando que o marco da década de 1980 é a reivindicação pela creche pública: “Reivindicar a creche é, naquele momento, uma palavra de ordem consensual”. Destaca o contexto econômico e político no Brasil, mais especificamente o caso da cidade de São Paulo, e como esse contexto influenciou o andamento da luta pela instituição de educação das crianças.

Estamos no início da década de 80. Vivíamos um período pré-eleitoral. As eleições atingiriam as assembleias legislativas, o senado, as prefeituras e os governos estaduais [...]. O *Movimento de Luta por Creches* cresce e se desenvolve. Obtém promessas da prefeitura: construção de 830 creches no período de 3 anos. O *Movimento* não só reivindica, mas zela pela qualidade do equipamento. Exige certos padrões na construção; discute o funcionamento da creche, participa da seleção de funcionários, inclusive das diretoras de creche; são instaladas 120 creches na cidade de São Paulo. Vitória! Vitória? (ROSEMBERG, 1984, p. 77).

As condições para esse clima fervoroso, com embates progressistas e reacionários podem assim ser resumidas:

[...] fracassadas as promessas do milagre brasileiro e diante de uma crise econômico-social, bem como da forte repressão exercida pelos militares, vivenciamos, no final da década de 1970 e por toda a década de 1980, um período no qual homens ativos, autores, atores e produtores promovem intensas mobilizações do campo às cidades, com o objetivo de fomentar e criar as condições políticas necessárias ao soerguimento da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que combatem a permanência do regime militar (FARIA, L., 2011, p. 83).

Na revisão histórica da didática, assistimos à busca da superação ou ruptura de ideais liberal-pragmatistas, dos princípios escolanovistas e do mito da neutralidade presente nos métodos e técnicas de ensino. Candau (1993a) relata dois momentos que marcaram a constituição histórica da didática e que forneceram os elementos essenciais para as críticas que foram travadas a partir da década de 1980. A autora relembra que o primeiro momento pode ser datado na primeira metade do século XX, em que havia o predomínio do discurso escolanovista⁹ na didática. Em nome da superação da tendência tradicional e da demanda de reformar a escola, ratifica-se a necessidade de valorizar e partir dos interesses naturais e espontâneos da criança e, com isso, a proposta didática, fundamentada na psicologia evolutiva, defende princípios de atividade, individualização e liberdade. A atenção às diferenças individuais e a afirmação do *aprender fazendo* e o *aprender a aprender* desdobram-se em métodos e técnicas como *centros de interesse*, *estudo dirigido*, *unidades didáticas*, *método de projetos*, *a técnica de fichas didáticas*, *o contrato de ensino*, entre outros.

⁹ Demerval Saviani (2008) explica que o escolanovismo no Brasil, como as demais tendências pedagógicas, respondeu a determinados interesses sociais e políticos mais amplos. Do início dos anos 1930 até meados de 1960, o movimento da Escola se caracteriza pela presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e pela descoberta da psicologia infantil. Lourenço Filho pode ser considerado a figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil.

Em um segundo momento, em lugar da atividade, individualidade, liberdade, experimentação, enfatiza-se a produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. A perspectiva *industrial* invade o campo da educação, e a didática é concebida como estratégia para o alcance de resultados previstos no processo de ensino e aprendizagem. Impera uma didática prescritiva, de cunho tecnicista¹⁰, que privilegia o caráter metodológico, reduzindo-a a um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino ou aos recursos didáticos variados que buscam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos, defendendo-se uma concepção de neutralidade científica e pedagógica. Essa é a didática prescritiva, em que se privilegia a técnica, e as dimensões político-sociais e ideológicas são dissociadas, na defesa de um discurso de neutralidade e meramente instrumental. “A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma muitas vezes abstrata e não contextualizada” (CANDA, 1993a, p. 14).

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, D., 2008, 383-384).

O balanço que podemos ensaiar sobre o quadro das tendências educacionais brasileiras brevemente aqui apontadas e as implicações na didática pode assim ser resumido: na Escola Tradicional, a ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógico, sistematizado e ordenado, daí o uso do método expositivo, que tem como centro a figura do professor. Na Escola Nova, há uma valorização da experiência vivenciada pelo aluno, levando em conta as diferenças individuais. O enfoque é predominantemente psicológico. O aluno é considerado o centro do processo. Os métodos

¹⁰ É importante apontar que a difusão da pedagogia tecnicista esteve consoante com o contexto ideológico político brasileiro, quando, nos finais dos anos 1960, com o advento do regime militar, numa fase de maximização da produtividade capitalista, o modelo econômico adotado demandava uma melhoria da força de trabalho, elevação da produtividade para atender os novos objetivos perseguidos pelo governo. Em razão da baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era preciso uma reordenação do sistema escolar. Para isso aplicou-se um modelo de organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), reordenando o processo educativo de maneira objetiva e operacional. O pressuposto baseava-se na neutralidade científica e inspirava-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, D., 2008).

giram em torno da observação, experimentação, de projetos e de centro de interesses. A Escola Tecnista padronizou o ensino tornando central a organização racional dos meios. Essa padronização radicalizada em esquemas de planejamento previamente formulados se ajustava à prática pedagógica, tornando professor e alunos seguidores e executores de um planejamento, que evitava interferências subjetivas a fim de não se arriscar a eficiência do processo.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório, e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção [...]. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, D., 2008, p. 382-383).

Diante desse quadro, acentuam-se as críticas a essas perspectivas, denunciando-se o ensino acrítico e positivista, que enaltecia a dimensão técnica e pretensamente neutra do ensino, dissimulando e reforçando o contexto no qual foi produzida e ao qual ela serve. A crítica assentava-se na superação ou ruptura de uma didática *congelada*, abstraídas de um tempo e espaço, e não captavam a mobilidade histórica da sociedade. Isso porque, segundo Soares (apud OLIVEIRA, M., 1993, p. 75),

[...] a didática, ao contrário de outras áreas do conhecimento, definiu-se, logo de início, como um conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática, ou seja: começou por onde as outras áreas terminaram; não se constituiu por uma conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexão que conduzissem à identificação e delimitação de sua especificidade.

Essa especificidade foi delimitada como um conhecimento de mediação entre os processos de ensino e aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica: “A didática tem por objeto o *como fazer*, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao *para que fazer* e ao *por que fazer*” (CANDAU, 1993a, p. 107). Assim, o objeto de estudo da didática é a problemática do ensino em *situação*:

Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais [...]. Por isso, o objeto de estudo da didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem; mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em *situação* (PIMENTA, 2011, p. 74).

Uma didática, enfim, não somente como meio e técnica de ensino, do saber-fazer, mas aliada ao compromisso político e humano de uma educação de classes comprometida com a qualidade de ensino para todos, numa dimensão político-social. Para isso, despontam proposições norteadoras da didática crítica, guardadas as particularidades de cada proposta, tendo como núcleo alguns elementos em comum: a necessidade de explicitação das finalidades do saber escolar no interior da prática social, apresentando as possibilidades e limites da didática nesse processo e ressaltando o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem em relação com o conteúdo e forma do saber didático.

De acordo com a perspectiva dialética materialista, não há como separar a parte e a totalidade, ensino e aprendizagem, forma e conteúdo. As determinações sociais, históricas estão em relação imanente com as especificidades do cotidiano da escola. Foi nessa direção que caminharam os intelectuais da década de 1980, desenvolvendo propostas didáticas em uma perspectiva crítica.

O esforço de apreender a didática em sua articulação com a prática social global resultou em produções que espelham essa luta. Entre eles, destacamos Candau (1991; 1993a), Libâneo (1986), Dermeval Saviani (1988; 1991), Waschowicz (1989), Maria Rita Oliveira (1993).

Freitas (1995) analisa esse período, ressaltando que era um contexto no qual saía de cena um “período em que se havia exaltado o método e a técnica de ensino, especialmente na década de 1970. À didática Instrumental dos anos 70, contrapõe-se a didática Fundamental dos anos 80” (p. 20). A didática fundamental assumia a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, articulando as dimensões técnica, política e humana. Candau (1993a, p. 107) defende que a competência técnica e a competência política do professor se exigem mutuamente e se interpenetram: “não é possível dissociar uma da outra. A dimensão técnica da prática pedagógica tem que ser pensada à luz do projeto político-pedagógico que a orienta”. Dermeval Saviani (1991, p. 41), nessa mesma direção, defende que é preciso compreender a competência técnica como mediação; isto quer dizer “[...] que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político”. O autor alega

que a competência técnica é necessária, mas não suficiente para efetivar na prática pedagógica o compromisso político assumido teoricamente; no entanto, reitera:

[...] é também pela mediação *da* competência técnica que se chega *ao* compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer (SAVIANI, D., 1991, p. 42-43, grifos originais).

Ao tratar da prática pedagógica do professor, a didática abarca tanto o aspecto técnico da sua atuação profissional quanto o aspecto político advindo dessa atuação técnica, ou seja, é o conjunto das ações de “como fazer” articulado ao “por que”, “para que” e “para quem” fazer. Portanto a didática apresenta-se, também, como mediadora entre o técnico e o político na educação, desde que não se entenda por isso a separação entre esses dois aspectos, que são fundidos na mesma ação pedagógica. O político perpassa pelo técnico e o técnico é eminentemente político (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 17-18).

Essa afirmação nos remete ao clássico texto de Dermeval Saviani (1988, p. 100), que defende a relação imanente entre as dimensões políticas e a prática educativa, em sua 11ª tese, em que afirma: “A função política da educação se cumpre na medida em que se realiza enquanto (sic) prática especificamente pedagógica”. Nessa direção, Caudau (1993) afirma que é preciso compreender a prática pedagógica concreta e seus determinantes, contextualizando-a e repensando as dimensões técnica e humana e explicitando as diferentes metodologias, seus pressupostos e o contexto em que foram geradas, relacionado à visão de homem, sociedade, educação e conhecimento (CANDAU, 1993a).

O grande desafio da didática atual é [...] assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. Portanto, o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles (CANDAU, 1993a, p. 31).

Esse desafio é a superação da visão dicotômica e dualista que atravessava a didática até então, fruto das tendências pedagógicas que desenvolveram um ensino centrado ou no ato de transmitir o saber ou na aprendizagem da criança, enfatizando ou o papel do professor ou do aluno, visando ou a programação e a execução do processo de aprendizagem ou a organização de atividades que indiretamente orientem o aluno. Essas dicotomias resultam

de concepções baseadas na lógica formal, que separam forma e conteúdo, categorias que, no campo da didática, foram tratadas de forma abstrata e a-histórica. Isso é resultado de um processo histórico de constituição da didática tradicional, escolanovista, tecnicista etc., que se estruturaram e centralizaram suas proposições em um único elemento exclusivo.

A relação conteúdo e forma deve ser compreendida além da aparente dicotomia que norteou a didática fincada em cada uma dessas tendências. Segundo Cheptulin (1982), a categoria *conteúdo* não pode ser compreendida como um simples conjunto de elementos ou aspectos que constituem determinado fenômeno. A especificidade do conteúdo é a de refletir o conjunto dos processos próprios do fenômeno, em que todos os elementos ou aspectos encontram-se em constante interação, em movimento; é por isso que definir o conteúdo como fundamento significa identificá-lo com a essência: “O conteúdo desse ou daquele objeto é formado não somente pelas interações que existem entre os elementos e os aspectos que o constituem, mas também pelas ações que ele exerce sobre os outros objetos ao seu redor” (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

A categoria *forma* tem como específico refletir a relação entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo e sua estrutura, não apenas como manifestação ou expressão do interior ou exterior, mas como estrutura que inclui tanto processos internos quanto externos do fenômeno, do objeto. A forma “[...] penetra tanto no domínio interior como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno”. Nesse sentido, devemos considerar o conteúdo em relação recíproca com a forma em razão dos objetivos conscientizados ou não, pois não há conteúdo sem forma e vice-versa. A didática, nessa direção, como teoria do ensino, se configura pela unidade conteúdo e forma: “conteúdo que fundamenta uma forma de ensinar” (DAMIS, 1990, p. 8).

Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo; é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo, estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia (CHEPTULIN, 1982, 268).

Com esse entendimento, não podemos reduzir a compreensão de que na educação escolar o *conteúdo do fenômeno do ensino* não se identifica com o *conteúdo ensinado nas matérias escolares*, ou que a *forma do ensino* identifica-se ou não com as *metodologias de ensino*. De posse de uma compreensão dialética, é preciso compreender que

o conteúdo envolve outros elementos em interação e não apenas os conteúdos das matérias escolares, e que *sua forma de ensinar* não significa apenas *metodologias* de ensino. Tanto o conteúdo das matérias como as metodologias de ensino estão em recíproca interação e relacionados com outros elementos da prática pedagógica, como professor, aluno, planejamento, objetivos (OLIVEIRA, M. R., 1993).

Assim, analisada a relação conteúdo e forma, é possível compreender o ensino, isto é, a didática desenvolvida pela escola está vinculada a uma sociedade, a um tipo de homem e a uma determinada educação.

Desta maneira, uma *forma* determinada de organizar um ensino não se restringe a um planejamento para se estabelecer objetivos, selecionar e organizar um conteúdo, técnicas de ensino e avaliar seu resultado. Muito mais do que isto, uma forma adequada de educar o homem é determinada por um *conteúdo*, por uma concepção de educação, de ensino, de homem, de sociedade que expressa as condições e necessidades predominantes na realidade à qual a prática pedagógica se destina. Visto desta maneira, este enfoque da relação conteúdo-forma acaba encaminhando a compreensão de que a escola, do ponto de vista de seu ensino, não apenas transmite apenas um saber específico segundo o conteúdo curricular explícito. Além deste, ela transmite, também (enquanto “como ensinar”), um conteúdo implícito, aqui denominado de pedagógico, porque expressa a realidade social mais ampla. Tal conteúdo implícito significa determinadas relações e ligações entre as finalidades específicas desenvolvidas pela instituição escolar e as condições e necessidades predominantes na relação social de trabalho que a determina (DAMIS, 1990, p. 27).

Dermeval Saviani (1988) elabora uma proposta pedagógica cuja concepção preconiza a articulação entre educação e sociedade e anuncia que, numa sociedade dividida com classes, com interesses opostos, como a nossa, a pedagogia precisa estar empenhada em colocar a educação escolar a serviço das classes populares com a direção de transformação das relações sociais de produção. O autor denominou essa pedagogia de Histórico-Crítica.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, D., 1988, p. 79).

Uma didática¹¹ fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como compromisso a *socialização do saber sistematizado*, concebe o conhecimento como histórico-social: situado, determinado, produto do trabalho humano no interior das relações sociais e objetivo: expressão das leis que regem a existência dos fenômenos. “E dentro disso implicaria o real entendimento dos conceitos de objetividade e não-neutralidade científica nas discussões sobre o saber didático” (OLIVEIRA, M. R., 1993, p. 71).

A partir de uma concepção dialética, Dermeval Saviani (1988) compreende que é possível articular as contribuições das tendências pedagógicas sem cair no relativismo ou ecletismo. Isso é possível se houver superação por incorporação, ou seja, se puder identificar os limites das proposições, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica. Essa compreensão provê possibilidade de repensar as proposições da prática pedagógica na Educação Infantil; em outras palavras, o que se tem construído no terreno da Educação Infantil guarda elementos que precisam ser superados, porém isso não significa eliminados, mas que podem ser incorporados e ressignificados à luz de uma concepção teórico-metodológica que possibilite avançar rumo à formação e desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades.

Nessa mesma direção, Libâneo (1986), na proposição de uma *dialética na didática*, também procurou contribuir com esse campo pedagógico, elaborando a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Sua proposta tem como orientação a *democratização da escola pública* entendida como ampliação das oportunidades educacionais na difusão dos conhecimentos e reelaboração crítica com vistas ao aprimoramento da prática educativa e à elevação cultural e científica das camadas populares. A escola contribui com as classes populares ao responder às necessidades imediatas e inserindo-as num projeto coletivo de transformação social; entretanto, “[...] é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação para a prática social histórica e concreta, ajudem o professor no trabalho docente com as camadas populares” (p. 12).

A Pedagogia proposta por Libâneo (1986) inspira-se na pedagogia progressista elaborada por Snyders e defende que a função primordial da escola é primar pela transmissão e apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos. Esses conteúdos representam o conjunto de conhecimentos selecionados entre os bens culturais enquanto patrimônio coletivo da

¹¹ Os trabalhos de Wachowicz (1989), em “O Método Dialético na Didática”, e Gasparin (2002), em “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, pretendem contribuir com o campo da didática ao sugerir proposições teórico-práticas de materialização da Pedagogia Histórico-Crítica.

humanidade, constituindo-se como elemento de elevação cultural, alicerce para a inserção crítica do aluno na prática social. Desse entendimento, justifica sua proposta de Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos:

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (LIBÂNEO, 1986, p. 12).

Maria Rita Oliveira (1993) recupera as proposições críticas do campo da didática que se baseiam no pressuposto materialista dialético e propõe a reconstrução de uma nova didática, preocupando-se em construir elementos teórico-metodológicos que compreendam o ensino como uma totalidade concreta. A didática, como teoria pedagógica e práxis de ensino e de pesquisa, precisa contribuir com o trabalho de ensino que ocorre cotidianamente na escola e é demandado pela sociedade concreta à área pedagógica. O saber didático deve ser entendido como *saber de mediação* que abrange princípios do processo pedagógico escolar – o ensino – entendidos em relação com conteúdo e forma, no contexto das condições concretas do trabalho didático expresso na sala de aula.

Explicitada a especificidade da didática no âmago da prática pedagógica e no interior das abordagens de cunho materialista histórico e dialético, nas quais nos apoiamos, cumpre discutir os elementos constitutivos da didática à luz dessas concepções e identificar como a Educação Infantil se expressa nesse movimento.

2.3 A Especificidade dos Elementos Constitutivos da Didática

Com base nas contribuições das tendências assentadas numa perspectiva materialista histórica e dialética do campo da didática, centralizamos nossa discussão, nesse momento, na defesa da especificidade da organização didática do ensino, discutindo a unidade dialética dos elementos que integram esse trabalho. Definimos como elementos constitutivos a recíproca relação dos sujeitos envolvidos – professor e aluno – em seu processo de ensino, que envolve objetivos, conteúdos, metodologias.

Na aparência, a recuperação desses elementos não apresenta nada novo, ainda mais que esses elementos já foram alvo de críticas¹² por serem considerados obsoletos e anacrônicos. As críticas denunciam a lógica simplista de dividir e descontextualizar em passos o processo didático que prevaleceu e facilitou a rotina dos professores, tornando a didática símbolo de operacionalização e instrumentalização do ensino. Nesse movimento, emergem defesas para superar essa forma linear e unidirecional, propondo inovações nas técnicas e nos métodos a fim de que o ensino construa competências e habilidades projetando mudanças nas formas de conduzir e organizar a escola:

É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar. É preciso ser flexível para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já percorridos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo. (ANDRE, 1999, p. 24)

Lenilda Faria (2011) frisa que, na atualidade, as discussões mais recentes que povoam a didática não se balizam em torno de objetivos, métodos, conteúdos, planejamento, mas de temas emergentes como diferença, gênero, identidade, culturas, raça, improviso, pedagogia de projetos.

Falar em ciência, conhecimento objetivo, verdade, razão, totalidade, emancipação, dialética, luta de classes, utopia, intencionalidade, objetivos, planejamento, princípios norteadores, parecia ser um postura pouco acadêmica. Os termos mais adequados seriam a incerteza, o relativismo, a diversidade, o hibridismo, a transitoriedade, as diferenças, os grupos, o local, a subjetividade, o multiculturalismo, a pós-modernidade. Uma lista considerável de termos tomados como novos e que deveriam substituir aqueles que não mais expressavam a realidade (FARIA, L., 2011, p. 20).

O que assistimos no campo da didática reflete uma tendência em outras áreas, como também na Educação Infantil. Nesse terreno, as defesas mais latentes circulam em torno do improviso, do espontâneo, de vivências lúdicas, da cultura da criança, de espaços prazerosos, os quais são temas que *seduzem* o cotidiano da Educação Infantil, traduzindo a prática pedagógica pautada nessas situações como avançada, moderna, atualizada.

¹² Tomaz Tadeu e Silva considera que os conceitos de “objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia” são de segunda ordem; “[...] aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes” (2011, p. 41).

Não vemos de modo algum como avançada uma análise que desconhece (ou não) o funcionamento do capitalismo na atualidade, que toma os fenômenos da realidade na sua imediatividade e aí fica, identificando-a, como verdadeiro; que não distingue a aparência dos fenômenos de sua essência, que não distingue conhecimento científico de não científico e, por isso mesmo, assume o entendimento de que a ciência é um jogo de linguagens (FARIA, L., 2011, p. 303).

Defender uma teoria do ensino, num período de negação da objetividade, da racionalidade, como constatado por Lenilda Faria (2011), parece obsoleto. Isso torna mais espinhoso falar em teoria do ensino na Educação Infantil, espaço que, historicamente, não tinha como função e objetivo **ensinar**.

Stemmer (2006) discute o quanto, em nome do respeito às individualidades e à diversidade, a Educação Infantil acaba se tornando um campo fértil para a proliferação de concepções que trazem em seu bojo a desvalorização do ato de ensinar, a desintelectualização docente e a fetichização da infância.

O ato pedagógico é alijado de seu conteúdo e as formas historicamente elaboradas de conhecimento são preteridas por uma miríade de conversas e diálogos que deverão ser o pressuposto do devenir: a aprendizagem para toda vida. A Educação Infantil, como fórum da sociedade civil apaziguada na sua positividade, não tem compromisso com o conhecimento objetivo, mesmo porque este não se coloca em questão, visto tratar-se apenas de conversas e vocabulários. Nesse contexto a pedagogia centra-se nos relacionamentos, cada um ao seu modo constrói seu próprio vocabulário. E por não existir mais conformidade às regras universais e verdades absolutas reproduzidas nas crianças por intermédio de processos de transmissão cultural, cada um, desde a infância, assume individualmente a responsabilidade de realizar e construir escolhas morais. Ou seja, todo o processo de decisão sobre qualquer coisa compete única e exclusivamente ao indivíduo (STEMMER, 2006, p. 136-137).

Sem cair na sedução da novidade, do relativismo, das incertezas, defendemos uma didática mediadora no processo de humanização das crianças, que tenha como direção a formação humana – a qual se faz pela apropriação da cultura historicamente produzida –, portanto, uma teoria do ensino que se propõe crítica se dirige de modo intencional e sistemático para a relação professor e aluno, encaminhando e garantindo o processo de ensino e aprendizagem. Por isso se constitui e investiga a natureza, objetivos, conteúdos e procedimentos educativos, direcionados para a sistematização de conceitos, ideias e valores, tendo por finalidade a formação humana, desenvolvendo qualidades, capacidades, faculdades e sentidos. A didática cumpre seu papel ao organizar de modo sistemático e intencional o

ensino, garantindo a transmissão e apropriação da experiência cultural às novas gerações, pela mediação do trabalho do professor (FARIA, L., 2011).

A tarefa da didática em todas as etapas de seu desenvolvimento histórico consistiu em determinar o conteúdo do ensino das novas gerações, em buscar os métodos mais efetivos para proporcionar à sociedade conhecimentos, habilidades e hábitos úteis, em revelar as leis objetivas ou regularidades deste processo. (DANILOV, 1984, p. 10).

A didática busca compreender as regularidades gerais e fundamentar as leis do processo de ensino tomado em seu conjunto. Isso exige determinar que leis atuam na aprendizagem e, por conseguinte, na apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos que refletem a natureza, a sociedade e o pensamento humano.

Ao garimparmos os estudos da área da didática, percebemos que há um eixo comum sobre os seus componentes constitutivos. Damis (1990), em seu estudo histórico sobre a didática, define-a como prática social específica que, realizada pela escola, significa uma forma de executar e organizar a relação pedagógica entre professor, aluno, objetivos, conteúdos, meios e procedimentos. De acordo com a autora, a didática, como forma de organizar e executar o ensino, tendo como estofo suas relações com uma prática social mais ampla, “[...] enquanto arte e técnica, possui, também, uma finalidade social, um conteúdo” (DAMIS, 1990, p. 2).

Os pesquisadores Mello e Urbanetz (2008) apresentam como elementos constitutivos da ação didática o objetivo, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. Esses elementos estão em permanente articulação com o processo educativo escolar que está, ao mesmo tempo, articulado com uma realidade social mais ampla. Libâneo (1994) define que o processo didático se explicita pela relação entre objetivos, conteúdos, métodos (meios e formas organizativas) e condições.

De posse de alguns autores da pedagogia soviética, constatamos que há similaridade no entendimento sobre o trabalho didático. Danilov (1984) discute que o objeto da didática é o processo de ensino em seu conjunto, tendo como orientação os conteúdos, os métodos e os meios de ensino, as formas organizativas do ensino, o papel do professor em criar condições que propiciem a atividade intelectual dos alunos. Para Neuner e colaboradores (1981), a didática se ocupa em elaborar objetivos, conteúdos, princípios, métodos, formas e meios de organização do processo de ensino, de maneira a produzir aprendizagem nos alunos.

Do exposto, compartilhamos dessas definições e defendemos que os elementos constitutivos da didática, desde a Educação Infantil, podem ser instituídos a partir das questões colocadas na abertura deste capítulo: **Para que ensinar?**, tratando das finalidades e intenções do processo educativo; **Para quem ensinar?**, ou seja, que tipo de homem almejamos formar e, para isso, discutir a necessária relação professor-aluno; **Por que ensinar?**, referindo-se aos objetivos determinados à prática pedagógica; **O que ensinar?**, questão que diz respeito aos conteúdos de ensino; **Como ensinar?**, o que decorre das metodologias de ensino. Ressaltamos que esses componentes formam uma unidade.

Dermeval Saviani (1991, p. 21) explica que o ato de ensinar tem por objetivo produzir, em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para atingir esse objetivo, é preciso, de um lado, identificar que elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos de modo a promover sua humanização, em suma, os conteúdos; de outro lado e simultaneamente, descobrir as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo, isto é, as metodologias.

Posto isso, observamos que há uma correspondência entre os **objetivos** estabelecidos pelo professor em seu planejamento, que se concretiza na seleção dos **conteúdos** a ser ensinados aos alunos, a fim de promover aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a forma de transmitir esses conteúdos depende da **metodologia** da qual deriva a escolha de meios e procedimentos elaborados pelo professor, que se materializam na aula.

Como primeira instância desse processo, precisamos responder ao sentido e à função da educação, ou seja, para que ensinar? A prática pedagógica se justifica pelo nível de compreensão dessa questão. Determinar as finalidades, os propósitos ou intenções educacionais constitui o ponto de partida que justifica e dá sentido ao processo educativo.

Em uma perspectiva dialética, é necessário compreender que a prática pedagógica deve partir de uma *finalidade*, de um fim, aqui concebido como antecipação, pré-ideação que surge idealmente primeiro nas representações do indivíduo, antes de se efetivar na atividade propriamente dita. No entanto, a possibilidade de o indivíduo prefigurar o resultado de sua ação dá a entender que sua atividade comporta uma finalidade que é antecipada idealmente e tem como ponto de partida *uma intencionalidade prévia, uma atividade projetada, teleologicamente* conduzida com base num fim proposto pelo sujeito (NETTO; BRAZ, 2006).

Especificamente no campo da didática, Maria Rita Oliveira (1993) defende que, pela *dimensão histórica*, traçamos a natureza, o objeto e o conteúdo da didática como

construção histórico-social. Podemos então deduzir que é pela *dimensão antropológica* que entendemos o sentido do trabalho docente e sua organização na particularidade da sociedade brasileira. Como consequência, o papel do ensino e suas relações entre os fins pedagógicos e fins sociais expressam sua *dimensão ideológica*. A *dimensão epistemológica* revela a unidade conteúdo e forma em suas relações entre método de ensino, método de aprender e método de organização dos conteúdos.

Assim, pois, a fonte sócio-antropológica – que em qualquer dos casos está determinada pela concepção ideológica da resposta à pergunta de para que educar ou ensinar – condiciona e delimita o papel e o sentido que terá a fonte epistemológica. Assim, seu papel não pode ser considerado no mesmo plano, senão que está determinado pelas finalidades que decorrem do papel que se tenha atribuído ao ensino. A função do saber, dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias que decorrem da fonte epistemológica será de uma forma ou outra segundo as finalidades da educação, segundo o *sentido e a função social que se atribua ao ensino* (ZABALA, 1998, p. 22).

É pela relação entre cada uma dessas dimensões que os elementos constitutivos da didática se inter-relacionam.

A função social que se atribui ao ensino se inter-relaciona com a atividade do professor e do aluno, que representa uma unidade com papéis diferenciados: o professor é responsável pela seleção e organização objetivado no ensino intencional, de modo a produzir no aluno aprendizagens que promovam desenvolvimento, tendo por orientação “[...] apropriar-se dos fundamentos das ciências, da técnica, da ideologia, da arte, da cultura, e desenvolver suas próprias capacidades e habilidades” (NEUNER et al., 1981, p. 287).

O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1993, p. 47-48)

A escola, como forma institucionalizada, é responsável por garantir esse processo de apropriação; com isso, o professor deve desempenhar a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Portanto a finalidade do trabalho do professor, na ação de ensinar, é uma ação mediadora entre aluno, como seres humanos em desenvolvimento, e o conhecimento, como produções culturais humano-genéricas. É diferente, porém, a mediação

realizada na vida cotidiana, em que o indivíduo se apropria de forma espontânea da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação nas esferas não-cotidianas da vida social, como a escola, que possibilita e garante o acesso e apropriação de objetivações, como ciência, arte, moral etc. (BASSO, 1994).

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 4).

O significado do trabalho do professor, pelo seu objetivo e pelo seu conteúdo concreto efetivado por meio de operações conscientizadas, promove condições objetivas na condução do processo de apropriação de conhecimento pelos alunos (BASSO, 1994). Se a essência do trabalho do professor é o ensino, ele é o responsável por produzir e organizar situações e condições que propiciem a aprendizagem, tendo como orientação os conteúdos socialmente significativos e a escolha de procedimentos e meios que promovam a aprendizagem.

A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos alunos, portanto é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno, que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-cultural, para saber como ele aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são seus reais interesses e necessidades, o que pensa, o que sente, como age-reage, o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber, como se relaciona consigo mesmo e com os outros (FARIA, L., 2011, p. 308-309).

O professor, partindo do objetivo e considerando as especificidades do conteúdo, do nível de desenvolvimento dos alunos e das condições concretas, deve planejar e organizar sempre todo o processo de aprendizagem desde a tarefa até a comprovação firme e segura dos resultados em todos os alunos de maneira tal, que estes passem por todas as etapas e os processos da atividade (NEUNER et al., 1981, 294).

O papel diretivo do professor no processo docente está objetivamente condicionado pela responsabilidade social de sua profissão. Consiste na transmissão, à nova geração, da riqueza cultural acumulada pela humanidade. Lenilda Faria (2011, p. 69) destaca o papel de *adulto do professor* “[...] que, pela relação interpessoal com o aluno – ambos mediados pelo conhecimento e pela prática social – age, intencionalmente, coloca-se em

atividade teórico-prática, com a tarefa de conduzir, organizar e sistematizar as condições didáticas que promovam a elevação cultural dos estudantes”.

Um ensino organizado e sistematizado, que possibilita ao aluno apropriação das esferas não-cotidianas do saber, produz desenvolvimento. Se é certo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1988, p. 114), devemos organizar o ensino dos conteúdos escolares que permitam desenvolver no aluno o que ainda não está formado, elevando-o a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos. “Se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento não-cotidiano e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos” (ASBAHR, 2005, p. 61).

Por isso a atividade do professor, no processo pedagógico, merece destaque, ao planejar e dirigir a atividade de seus alunos de maneira que alcance a influência educativa prevista. O professor exerce uma função social ao ensinar proporcionando o alcance de amplas possibilidades de desenvolvimento nos alunos; ao transmitir conhecimentos e formar habilidades, tem como horizonte que esses conteúdos se convertam em propriedade individual e definitiva dos alunos (NEUNER et al., 1981).

A ênfase na atividade do professor não significa passividade na atividade do aluno. Para aprender, os alunos precisam agir sobre o conteúdo de ensino, pôr em movimento suas capacidades, habilidades já conquistadas como sustentáculo para o novo conhecimento, isto é, colocar todas as suas energias em ação, estar ativos. Assim tanto os alunos, quanto o professor, em suas atividades específicas, estão ativos no processo.

Definida a função social do ensino pelos sujeitos envolvidos – professor e aluno –, é preciso determinar os objetivos orientadores da prática pedagógica que direcionam a ação didática e constituem os propósitos e intenções do processo de modo a refletir nele também o caráter social do processo pedagógico, respondendo às exigências sociais que cabe à escola cumprir (SOCA, A.; FERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, F., 2004). A prática pedagógica se orienta, ou deveria se orientar, necessariamente, “[...] para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática” (LIBÂNEO, 1994, p. 120).

Em certa medida, a elaboração de objetivos determina no ato de planejar a seleção e organização dos conteúdos e as técnicas e procedimentos que direcionem a prática pedagógica. Libâneo (1994) indica que a formulação dos objetivos deve seguir três referências: a) as metas estipuladas na legislação nacional, que expressam os propósitos do

Sistema Nacional de Educação; b) os conhecimentos produzidos e elaborados na prática social da humanidade, que se expressam em conteúdos da ciência; c) as possibilidades de formação cultural decorrentes das condições concretas da vida e do trabalho que ocupe na sociedade. No entanto, o autor adverte sobre a necessidade de o professor examinar criticamente em que referências se pauta para a elaboração dos objetivos educacionais, ciente de que suas opções são balizadas pelos determinantes sociopolíticos da prática educativa, ou seja, determinam o para que e para quem ensinar. Na falta desse exame crítico dos objetivos, o professor acaba reproduzindo estaticamente objetivos definidos pelo plano curricular, tornando-se um executor de tarefas previamente elencadas, não participando da elaboração dos objetivos que vai perseguir (MARTINS, P., 2006). Para romper com essa lógica reprodutivista, é preciso que o professor participe e elabore os objetivos de acordo com a pertinência de suas metas.

Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compartilhar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face às condições sócio-culturais e de aprendizagem dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 121).

Não há, contudo, como estabelecer os objetivos do ensino sem prescrever os conteúdos que respondam aos objetivos. O conteúdo é extraído da cultura e da experiência social e deve ser apropriado pelos alunos e estar em correspondência com os objetivos propostos. Isso significa que há uma relação de subordinação e coordenação entre ambos os componentes. “Realmente a relação entre objetivo-conteúdo é tão estreita que em essencial há que saber bem como detectar a identidade e a diferença de cada qual” (SOCA, A.; FERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, F., 2004 p. 70).

Mello e Urbanetz (2008) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos e os objetivos, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 88).

Pelo conteúdo, procura-se responder as questões: O que ensinar? O que aprender? O que se ensina é resultado da atividade prática dos homens, que se converte em ciência, arte, técnica, modos de ação, ou seja, o mundo da cultura, que, atendendo a uma

dimensão político-social, seleciona-se para que o aluno se aproprie dela. O que se aprende é essa cultura traduzida nos diferentes tipos de conteúdos que se estabelecem de acordo com o critério que se assuma. Esses critérios devem envolver conteúdos que explorem conhecimentos, habilidades e hábitos, relações com o mundo, experiências da atividade criadora humana (SOCA, A.; FERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, F., 2004).

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 129).

Cabe à escola transformar esse conhecimento do mundo objetivo em conteúdo de ensino, tornando-o passível de apropriação, de modo a ampliar e enriquecer o grau de compreensão da realidade, tendo por referência sempre que os conteúdos de ensino devem estar imbricados com as condições específicas de aprendizagem, ou melhor, com o nível de desenvolvimento do aluno. Por isso cabe ao professor selecionar adequadamente o conteúdo que pretende ensinar para que provoque aprendizagem nos alunos. Essa seleção do conteúdo precisa ter como horizonte o atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, ou seja, “[...] propor conteúdos que estejam acima das possibilidades já alcançadas em seu desenvolvimento, porém estar acima não deverá ultrapassar o ponto de que sua assimilação não seja possível, nem tampouco estar tão por baixo que se repitam funções já existentes” (SOCA, A.; FERNÁNDEZ, S.; FERNÁNDEZ, F., 2004, p. 72). É fundamental o professor estabelecer a relação entre o nível de desenvolvimento alcançado pelo aluno e as condições essenciais desse desenvolvimento. “É importante ver o aluno não somente *hoje*, mas também *ontem* e *amanhã*, isto é, vê-lo em seu desenvolvimento” (NEUNER et al., 1981, 351).

Libâneo (1994) define como conteúdos de ensino o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, que incluem conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades psíquicas, valores, atitudes, que são selecionados e organizados na atividade pedagógica para que sejam assimilados pelos alunos.

Zabala (1998) propõe uma classificação sistemática desse conjunto de conhecimentos, traduzidos em conteúdos, segundo a tipologia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais se referem ao conjunto de princípios e

conceitos que envolvem fatos, objetos ou símbolos. São conteúdos que envolvem maior abstração e compreensão do significado conceitual que envolve tal conteúdo. Exemplos de conceitos: mamífero, plantas, elementos celestes etc. Os conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, estratégias e procedimentos. É um conjunto de ações ordenadas e com um fim, dirigidas para a realização de um objetivo. Exemplos de conteúdos procedimentais: desenhar, observar, calcular, ler, recortar, pintar, entre outros. Esses conteúdos envolvem ações ou conjunto de ações; a aprendizagem de cada um deles tem características bem específicas, que podem ser diferenciados em três eixos interligados: a) ações que envolvem componentes *motores* (recortar, saltar, pintar etc.) ou *cognitivos* (observar, ler, traduzir etc.); b) implica determinado número de ações que intervêm, ou seja, alguns conteúdos procedimentais envolvem *poucas ações* (calcular ou traduzir) ou *muitas ações* (desenhar, pintar, recortar); c) são determinados por uma ordem sequencial das ações. Os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas, e estão estreitamente relacionados. Os valores exprimem os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo a respeito de determinadas condutas e seu sentido. Podem ser considerados valores: solidariedade, respeito, responsabilidade etc. As atitudes são as formas como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com os valores determinados. São exemplos de atitudes: respeitar o meio ambiente, cooperar com o grupo etc. As normas são padrões ou regras de comportamento que seguimos em determinadas situações, de acordo com todos os membros de um grupo social.

A organização dos conteúdos por tipologia ilustra que um determinado ensino de conteúdo conceitual engloba, ao mesmo tempo, conteúdos procedimentais e atitudinais. Há uma relação intrínseca entre eles e não podemos fragmentar ou seriar. O que importa nesse processo é que essa organização envolve critérios de seleção de conteúdos que respondem aos objetivos traçados.

Nessa direção, temos como horizonte que a função principal do ensino é assegurar a transmissão e apropriação de conteúdos escolares que promovam o desenvolvimento de capacidades psíquicas na criança. Portanto isso vem ao encontro do que discutimos no primeiro capítulo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para que haja esse desenvolvimento, é preciso apropriar-se dos conhecimentos que se expressam em conteúdos de ensino e, com isso, não se pode perder de vista a relação imanente entre esses dois processos.

Organizar o ensino, tendo por base conteúdos selecionados a partir da totalidade da riqueza da humanidade, amplia os horizontes de aprendizagem do aluno,

introduzindo-o nas regularidades objetivas da ciência e enriquecendo cada vez mais suas necessidades e capacidades psíquicas (NEUNER et al., 1981, p. 275).

Dessa forma, defendemos a necessidade de haver critérios para a seleção de conteúdos, estabelecendo que os conteúdos devem expressar os objetivos traçados pelo professor e corresponder a eles, apoiando-se no caráter científico e sistemático dos conhecimentos, de acordo com a relevância social que eles atendem, compatibilizando esses conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Isso nos remete à concepção de que a educação é, no indivíduo particular, a formação da humanidade e adentrar no universo das questões relativas ao ensino se traduz pelos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. Na educação escolar, esses elementos da cultura estão objetivados nas concepções curriculares. É no currículo que se desenham as concepções relativas ao universo dos conhecimentos a serem socializados e os efeitos desses conhecimentos no processo de formação do indivíduo que se quer ter formado. No entanto, como parte da cultura, o “[...] currículo expressa os aspectos ou as dimensões dessa cultura valorizados em determinada época e sociedade” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 14). A construção de um currículo representa, então, forças e interesses conflitantes presentes na sociedade, e ele é fortemente influenciado pelas diferentes concepções educacionais, por isso não é possível discutir a didática e seus elementos, como o conteúdo, sem adentrar no campo do currículo.

De fato, de maneira geral, pode-se dizer que enquanto a área do currículo está predominantemente voltada para questões relacionadas à seleção e à organização do conteúdo escolar, a área da didática está centrada em diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino como um todo. Como é impossível pensar na seleção e na organização dos conteúdos desligados de seu ensino, assim como é difícil abordar este último desconsiderando-se os primeiros, existem temas e abordagens que terminam sendo comuns às duas áreas (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 25-26).

Dermeval Saviani (1991) contribui com esse debate afirmando que o currículo deve se estruturar com base no saber sistematizado e não nas atividades desenvolvidas na escola, em tudo que a escola faz. Apresenta a distinção entre currículo e programa, para assegurar que, se tudo o que acontece na escola é currículo, tudo acaba ganhando o mesmo peso, abre-se o caminho para tergiversações, inversões e confusões que acabam por descaracterizar o trabalho escolar. Disso decorre, facilmente, que “[...] o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório, aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (p. 24). Exemplifica

com as atividades baseadas em datas comemorativas, que marcam o início do ano com carnaval, semana da páscoa, semana das mães, festas juninas, semana do folclore, semana da pátria, semana da criança etc. e conclui:

O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, D., 1991, p. 24).

Não vamos adentrar nas especificidades e discussões teóricas do campo do currículo, por ser uma área específica que também carrega concepções teórico-metodológicas conflitantes e contraditórias¹³. Quanto ao campo do currículo, concordamos com Libâneo (1994) que a escolha e definição dos conteúdos são tarefas do professor, tendo por orientação quem são os alunos, que características apresentam, seja de desenvolvimento, seja de origem social, seja de meio cultural. No entanto, essa escolha não é aleatória e nem espontânea. Para Demerval Saviani (1991), o professor, para dar conta dessa tarefa, não pode perder de vista o que é principal e o que é secundário. Atividades baseadas em datas comemorativas, projetos isolados, escolhas espontâneas e aleatórias são secundárias e não essenciais. O principal pode ser caracterizado como clássico, isto é, aquilo que resistiu ao tempo e que cabe à escola tornar em saber a ser transmitido e apropriado:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, D., 1991, p. 25-26).

Por isso é tarefa da didática selecionar e organizar conteúdos de ensino que possam ser incorporados pelos alunos, e essa apropriação não ocorre de modo espontâneo em vivências improvisadas (FARIA, L., 2011). Nessa direção, a relação objetivo-conteúdo só se materializa se a forma for adequadamente organizada, ou seja, é preciso responder: Como ensinar? Como aprender? Por isso, as **metodologias** se orientam pelas concepções sobre

¹³ MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995; SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ensinar e aprender e direcionam objetivos, implicando uma forma planejada e sistematizada de ações e atividades para o ensino de conteúdos.

Antes de avançarmos na discussão, apresentaremos alguns esclarecimentos quanto à utilização dos termos método, metodologia, técnicas e recursos. Não raro há equívocos na adoção desses termos, confundindo métodos com técnicas e procedimentos metodológicos.

O que define uma teoria de ensino é a fundamentação em um método que carrega em si uma concepção de educação, homem e sociedade. Isso significa que método é o “[...] elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação estabelecida entre professor e alunos, conforme orientação filosófica que o fundamenta” (MARTINS, P., 2006, p. 40). Portanto, todo o trabalho do professor – ele, ciente disso ou não – se guia por um método, já que toda ação humana reflete uma concepção de educação, homem e sociedade. Também é preciso ficar alerta quanto à adoção de determinados métodos que refletem orientações filosóficas diferentes; isso recai no pluralismo esvaziado de significado, transformando-se num *ecletismo epistemológico*. Segundo Lefevre (1975, p. 229), “[...] passa-se do dogmatismo a um erro talvez ainda pior: ao ecletismo. Misturam-se doutrinas, pontos de vistas [...] faz-se uma ‘salada’. Resíduos e fragmentos de cada doutrina são lançados no mesmo pote, para serem cozinhados na mesma ‘sopa eclética”.

Neste trabalho, adotamos o termo metodologia para especificar as ações do professor organizadas e executadas nas atividades de ensino, com o intuito de atingir determinados objetivos elencados em relação ao conteúdo de ensino para os alunos, concebendo, nessa relação, que a unidade objetivos-conteúdos-metodologias se orienta, necessariamente, pela escolha de um método, que, por sua vez, traz subjacentes concepções de mundo etc. Isso significa que o método unifica e sistematiza o processo de ensino na totalidade de seus componentes objetivos-conteúdos-metodologias, tendo em vista que o método implica uma orientação filosófica que fundamenta a relação teórico-prática do professor, uma determinada perspectiva em sua concepção de homem, sociedade e educação.

Os métodos são alicerces para a sistematização do ensino que se materializa nas metodologias; são formas adequadas de organizar e executar o ensino, dirigidas ao alcance dos objetivos. Para isso, o professor é quem define a metodologia adequada para o ensino e para tanto se mune de técnicas e recursos, como elementos operacionais que servem de apoio material para a apropriação do conteúdo. O uso de meios de ensino é importante para tornar objetiva a essência dos fatos e fenômenos e suas relações regulares, tornando-se compreensível aos alunos.

De acordo com Mello e Urbanetz (2008, p. 88), é fundamental a articulação entre conteúdo e metodologia, e esta precisa ser instituída em função dos objetivos, “visto que a melhor ou a mais agradável técnica de ensino esvaziada de conteúdo não colabora em nada com o processo educativo, assim como um conteúdo trabalhado de forma equivocada não proporciona ao aluno conhecimento necessário”.

A utilização de meios de ensino orienta-se à motivação e direção das ações e séries de operações das atividades intelectuais e práticas, necessárias para a formação de capacidades e habilidades, para a fixação e também para a aquisição e conhecimentos e experiências, assim mesmo para o desenvolvimento de formas de pensamento e de conduta. Auxiliam o professor a dirigir determinadas atividades dos alunos de maneira racional em direção a um objetivo, e dessa forma garantem a todos os alunos a apropriação de conhecimentos (NEUNER et al., 1981, p. 341).

Diante do exposto, acreditamos que recuperar a unidade articulada desses elementos – objetivos-conteúdos-metodologias – pode ser um dos caminhos para superar a tendência que afirma que a didática é meramente instrumental e assim passamos a compreendê-la como um processo de *ensino em suas múltiplas determinações*: contexto social, concepção de homem, projeto político, formação do professor, condições materiais e físicas da escola e do professor, realidade sociocultural dos alunos, relação ensino e aprendizagem, avaliar e planejar etc. Dessa forma, entendemos *ensino* como um processo humano e histórico em constante transformação (MELLO; URBANETZ, 2008).

A síntese desse processo se expressa em uma forma singular – a **aula** – que realiza o processo educativo de mediação dos indivíduos com o contexto histórico-social. Nessa direção, a didática é uma síntese dessas relações materializada em aula, entendendo-a “[...] como uma manifestação do ensino ou do trabalho didático, procurando captar o que ela revela e o que encobre à luz da totalidade maior do fenômeno educativo definido como uma prática social numa sociedade de classes” (OLIVEIRA, M. R., 1993, p. 29).

A especificidade da aula, como forma que revela a organização didática do ensino, expressa um conjunto de meios e condições adequados pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em razão da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem, produzindo e transformando as condições necessárias para que os alunos se apropriem de conhecimentos, valores, normas e atitudes e, assim, promova o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades (LIBÂNEO, 1994).

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a **aula** se configura como um microssistema definido por determinados

espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (ZABALA, 1998, p. 17).

Uma aula não se reduz, porém, à execução de tarefas, uma instância isolada da prática pedagógica. Ela representa uma dinâmica que se constitui de um antes e depois do processo educativo, isto é, o *planejamento* e a *avaliação* são partes inseparáveis da atuação docente, tendo em vista que tudo o que acontece nas aulas não pode ser entendido “[...] sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados” (ZABALA, 1998, p. 17).

Libâneo (1994, p. 221) evidencia que “[...] o planejamento do ensino e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino na aprendizagem e das condições externas que co-determinam a sua efetivação”. A definição de critérios para a seleção de conteúdos que precisam ser ensinados recai, necessariamente, na elaboração de planejamento de acordo com um currículo estabelecido, já que determinadas escolhas expressam “a síntese das lutas travadas na sociedade pela *direção* do processo educativo, ou seja, da disputa entre projetos de formação humana e social que se pretende através da educação escolar” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. xi).

Desta maneira, o ato de ensinar planejado e desenvolvido pela escola do ponto de vista do saber e de habilidades, hábitos e valores produzidos socialmente, transmite um saber específico e desenvolve ainda a formação intelectual, afetiva e motora do aluno, segundo a relação pedagógica estabelecida no interior da sala de aula. Em outras palavras isto que dizer que a forma de trabalhar da escola determinada pela prática social de produção da existência é vivenciada pela relação professor-aluno-conteúdo-meios-procedimentos que transmite um conteúdo explícito (matemático, histórico, geográfico, biológico etc.) e um conteúdo implícito, determinada maneira de compreender o mundo, o homem, a educação, a sociedade (DAMIS, 1990, p. 84)

O ato de planejar é uma das instâncias em que o professor responde pela direção do ensino. Do ato de planejar à execução e controle do ensino, encontramos alguns percalços, como: reduzir o planejamento a um simples instrumento de operacionalização do ensino, destituído de qualquer orientação teórica; restringi-lo à descrição de atividades, seguindo um programa oficial, sem analisar as devidas demandas da prática concreta, descontextualizando professor e alunos; torná-lo apenas mais uma tarefa burocrática, abstrata e sem sentido, cumprindo as exigências formais; ser um receituário anual, sem análise nem

crítica; reproduzindo e executando, ano após anos, a mesma lógica estabelecida. Desses ranços, surgiram inúmeras críticas ao planejamento, como algo que engessa a ação e atividade criativa do professor em sala de aula (MARTINS, P., 2006).

Na atividade educativa, o planejamento ocupa lugar como uma ação fundamental da didática e envolve planejar, como uma atividade intelectual: “é uma atividade que a realidade exige e que, portanto, demanda pensar a totalidade em suas múltiplas relações e determinações já que a articulação entre a realidade e o que se pretende [...] é fundamental para o processo pedagógico” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 75).

O planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo. Daí a importância de se acompanhar essa ação, a fim de alterar o planejamento sempre que se constatar inadequação nas decisões previamente tomadas (MARTINS, P., 2006). Por isso o ato de planejar é dinâmico, e é preciso entendê-lo como *possibilidade*. A possibilidade acompanha o processo de ensino, pois, quando falamos em educação, estamos trabalhando com seres humanos localizados em diferentes momentos históricos, com diferentes necessidades e demandas. As alterações podem e devem ocorrer sempre que necessárias, assegurando a articulação entre os objetivos, os conteúdos e as metodologias.

Eis aqui o espaço da possibilidade: nós, professores e gestores educacionais, planejamos anteriormente a partir do conhecimento da realidade, mas temos a possibilidade de adaptar o percurso conforme a necessidade. Isso significa o entendimento e a concordância de que o caminho se faz caminhando, porém de que sem a clareza do objetivo que se quer atingir não se chegar a lugar algum (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 76)

O processo de ensino supõe objetivos claramente definidos e, a partir dessa definição, torna-se necessária a seleção e a organização de todos os meios para alcançar os fins pretendidos. É evidente a importância do planejamento de ensino, cujas características unidade, continuidade, flexibilidade, precisão/clareza, objetividade/realismo consideram o nível de desenvolvimento do aluno (MARTINS, P., 2006).

Por isso, nesse processo de ensino, a avaliação ocupa lugar importante, já que consiste numa reflexão de análise e síntese das ações desenvolvidas tanto pelo aluno como pelo professor, na direção de qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos:

A ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final [...]. É justamente a avaliação que “informa” aos escolares se teve resultado ou não a tarefa de estudo dada (DAVIDOV, 1988, p. 184).

A avaliação pode ser concebida como mediadora entre os processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando direcionar e orientar esse processo por meio de adequação, regulação da atividade pedagógica, de forma que assegure a apropriação dos conhecimentos e promova aprendizagem e desenvolvimento (MORAES, 2008).

Nessa perspectiva, a *avaliação educacional* implica, fundamentalmente, um processo de decisão que subentende: a) o *conhecimento, através de coleta de dados*, de quais são os resultados dos esforços feitos em direção às metas ou objetivos desejados pelas ações educativas já realizadas; b) a *aplicação de meios e/ou de recursos eficientes para superar os dados encontrados*, sempre visando dar maior dinamicidade aos processos, em função dos resultados já obtidos. A avaliação, nesse sentido, contempla sempre a intenção de colocar o projeto educacional, ou as ações educativas, em discussão, reflexão ou revisão para que sejam atingidos, da melhor forma e do modo mais rápido possível, seus objetivos (NAGEL, 2007, p. 2).

Em síntese, o professor, ao planejar, estabelece objetivos, seleciona conteúdos, organiza situações didáticas com procedimentos e meios coerentes, direcionando o processo de ensino intencional de maneira que a promoção da aprendizagem do aluno produza novas formações, novas qualidades psíquicas, ou seja, promova níveis superiores de desenvolvimento.

A intencionalidade e a diretividade são princípios basilares do processo educativo e devem subsidiar a natureza da prática educativa escolar, em que os componentes didáticos se orientam com base nas características do processo de conhecimento, nas peculiaridades metodológicas e nas suas manifestações concretas na prática docente, considerando o desenvolvimento psicológico dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Fernández (2004) afirma que *aprender está em unidade com o ensinar*. O ensino potencializa o desenvolvimento, criando situações de aprendizagens e produzindo condições para que o aluno se aproprie das ferramentas que lhe permitem operar com a realidade. Desse modo, a organização do processo pedagógico, como uma atividade organizada intencionalmente, favorece a coordenação de ações recíprocas entre os componentes deste processo, alcançados os objetivos planejados para o processo educativo, mediatizados pelos conteúdos e pelas condições materiais e físicas concretas (LAHERA, 2004).

A aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não pode ser casual e espontânea. Ensino e aprendizagem formam uma unidade, mas não são atividades que se confundam uma com a outra. A atividade cognoscitiva do aluno é a base e o

fundamento do ensino, e este dá direção e perspectiva àquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos, procedimentos organizados pelo professor em situações de ensino específicas (LIBÂNEO, 1994).

Organizar o processo de ensino exige do professor uma atividade consciente, orientada pelo caráter científico e sistemático, na seleção e escolha dos conteúdos que correspondam aos conhecimentos e habilidades mais avançados, promovendo o máximo das possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LIBÂNEO, 1994).

Na base dessa concepção está o entendimento que os indivíduos, para se tornarem homens, precisam se apropriar das objetivações humanas resultantes da produção da existência humana ao longo da história, precisam se inserir na história e pela história, no seu modo de existir, na cultura em sentido amplo e objetivo, ou seja, como um conjunto de valores, crenças, tecnologia, arte, filosofia, ética, estética, política e ciência. Enfim, trata-se de colocar os indivíduos em contato com aquilo que de mais avançado a humanidade conquistou. Avançados enquanto instrumentos, ferramentas, processos, relações, ações que estejam em sintonia com seu processo de humanização e emancipação. Os indivíduos, para se constituírem enquanto seres singulares, precisam se apropriar dos resultados da história (FARIA, L., 2011, p. 63-64).

Aqui se evidencia o lugar ocupado pelo saber objetivo na educação escolar; no entanto, para que os alunos se apropriem dele, é preciso que se converta esse saber objetivo em saber escolar, tornando-o assim compreensível e assimilável no tempo e espaço escolares (SAVIANI, D., 1991). Ainda assim, seguir esse princípio não significa simplificar o conteúdo, reduzir o rigor do ensino, mas selecionar e organizar o conteúdo, tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento dos alunos e as possibilidades reais de aprendizagem e, ao mesmo tempo, garantir a solidez e sistematização dos conteúdos. Assim o professor, ao planejar, organizar e executar as atividades de ensino, precisa se orientar pelas condições apresentadas pelos alunos, assentando seu trabalho na unidade ensino e aprendizagem, provendo situações e formas didáticas diversificadas que alcancem os objetivos traçados previamente (LIBÂNEO, 1994).

De posse dessa compreensão sobre os princípios basilares de uma organização didática do ensino, teceremos, a seguir, algumas aproximações sobre como a didática se revela nos encaminhamentos prestados à Educação Infantil.

2.4 A Didática na Educação Infantil: Breves Interlocuções

Se os elementos constitutivos da didática se expressam na relação objetivos-conteúdos-metodologias, então nos questionamos: Que objetivos norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil? Quais conteúdos devem ser selecionados? Por meio de quais metodologias?

Até o presente, não se consolidou uma proposta pedagógica efetiva que trouxesse em seu bojo a defesa de uma didática para a Educação Infantil. Inferimos que, na falta de um direcionamento efetivo e sistematizado, abre-se o caminho de possibilidades que conduzem a diferentes propostas, com orientações teórico-metodológicas diversas.

Entre essas orientações, a constituição da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância tem sido bastante expressiva, ganhando terreno e conquistando espaço nas discussões teórico-práticas na Educação Infantil, a partir da década de 1990.

As premissas balizam em torno de reconhecer a criança como protagonista, como ator social e, para isso, é preciso dar *voz às crianças*, penetrar em sua cultura, em seus modos próprios de *sentir, pensar e agir* sobre o mundo. Nesse sentido, “[...] os espaços de Educação Infantil devem garantir que a criança se constitua autora de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando seus movimentos, expressões, ações, falas, narrativas e produções” (BORBA, 2008, p. 85). É preciso ter como premissa que ninguém detém o *monopólio* de conhecimento sobre a criança, já que este é construído de forma dinâmica nas interações e, portanto, desenvolve-se um *programa centrado na criança*, nos *interesses da criança* (FARIA, A.,1994).

Diante dessa perspectiva, a forma de organizar o trabalho pedagógico se embasa na “[...] preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para aprendizagem” (GANDINI, 1999, p. 115). As atividades e as ações são construídas por meio de projetos centrados na criança que se originam das sugestões das crianças ou dos adultos, de algum evento, ou de *qualquer coisa inesperada*. Um exemplo de projeto como *Olhando Uns aos Outros* ilustra que o foco paira sobre a realização de diferentes atividades, como fantoches, fotografia, desenhos, artefatos cenográficos, jogos dramáticos, como formas interessantes de encaminhamento. Mas esses procedimentos metodológicos ocupam um lugar principal nessa situação de ensino em que o conteúdo ocupa um espaço secundário, sendo não intencional e surgindo das situações provocadas durante a realização das atividades. A centralidade do trabalho educativo está em provocar

oportunidades de descobertas, “mediante a facilitação e estimulação de diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (EDWARDS, 1999b, p. 161).

Por conseguinte, a relação entre professor e aluno não é mediada pelo ato de ensinar e de seus componentes. De forma mais contundente, uma pedagogia que direciona o ensino, a didática, por meio de conteúdos, na figura de aluno,

[...] não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas (CERISARA, 2004, p. 10).

O destaque para o espaço de relações educativo-pedagógicas, como espaço de vivências, decorre da importância em permitir, de forma livre e espontânea, os processos e manifestações naturais das crianças, como

Dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções (FARIA, A., 2000, p. 76).

Essa forma de conceber a criança em suas manifestações espontâneas delega novas atribuições ao professor: a) aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados; b) aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender sozinhas; c) aprender a ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade; d) aprender a perceber e escutar as crianças e o que demonstram por si mesmas. Isso significa que o professor deve *aprender e reaprender com as crianças* e, com isso, *seguir as crianças e não os planos*, trabalhar com *menos certezas e mais incertezas e inovações* (EDWARDS, 1999a, p. 98-101).

Em meio a esse discurso defendido de que a instituição de Educação Infantil diferencia-se da escola quanto à sua própria natureza, sendo esse um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos, a Educação Infantil se caracteriza como um espaço de convívio coletivo em que o processo de conhecimento está vinculado “aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]” (ROCHA, 1999, p. 62).

Nessa direção, Coutinho e Rocha (2007) defendem que os conhecimentos a serem trabalhados na Educação Infantil devem estar vinculados às linguagens, às interações e

ao lúdico, por isso não podem se restringir aos **conteúdos escolares**, numa *versão escolarizada*, mas entendidos como processos de constituição em relação com diversos contextos culturais e sociais da infância. Junqueira Filho (2007, p. 12) define conteúdo como tudo aquilo que conversamos, exploramos e vivenciamos, por isso pode ser identificado como linguagem, em suas diferentes expressões e contextos. Dessa maneira, o conteúdo é selecionado a partir dos seguintes critérios: pode ser “[...] tudo o que a professora ou professor sabe, gosta, interessa, mobiliza, hipotetiza ou escolhe para começar se apresentar a seus alunos”.

Para fugir dessa versão escolarizada em que o planejamento se reduz a seguir uma rotina previamente estabelecida, um cronograma fixado pelo relógio, que limita o professor e engessa a atividade livre dos alunos, *o professor deve seguir as crianças e não os planos*. Argumenta-se que o professor não precisa planejar; é possível partir dos interesses apresentados cotidianamente, pois planejar é tornar o trabalho pedagógico rotineiro, sem vida, sem brilho, sem prazer (EDWARDS, 1999a).

O ato de planejar intencionalmente a atividade educativa, estabelecendo os objetivos de onde parte para onde pretende chegar, como algo inerente à ação humana não é representativo das defesas da perspectiva da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância. Seria mais adequado falar em improvisação, descoberta, cotidiano, incerteza, espontâneo, tal como apregoado por Rinaldi (1999) em suas proposições sobre currículo emergente e local.

O professor, nesta perspectiva, ao seguir as crianças, não ensina, até porque a aprendizagem é o fator fundamental do processo educativo, e o ensino se reduz a um recurso complementar da aprendizagem, dando destaque às aprendizagens espontâneas e construídas das múltiplas opções, ideias, sugestões, aumentando as possibilidades para que a criança invente e descubra. O ensino deve ser, portanto, apenas a força para aprender a aprender. “É óbvio que, entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira” (EDWARDS, 1999a, p. 93). A partir dessa perspectiva, Rocha (1999) e Cerisara (2004) seguem a mesma rota, defendendo que a Educação Infantil deve *educar* e não ensinar, já que esse termo remete ao processo de ensino e de aprendizagem escolares. A Educação Infantil deve basear o processo educativo na centralidade da criança e em sua constituição, valorizando, entre outros, a expressão, o afeto, a sexualidade, o brincar, a linguagem, o movimento, respeitando a sua natureza infantil.

Esses princípios têm sido basilares na Educação Infantil e têm direcionado até mesmo as orientações oficiais para esse segmento escolar. O Referencial Curricular Nacional

para Educação Infantil (RCNEI, 1998) ressalta que a Educação Infantil deve ter uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, apontando metas de qualidade que visem contribuir para que as crianças tenham o desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância sejam reconhecidos. Assim o objetivo dessa etapa educacional é socializador, propiciando ambientes de acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. Desse documento original, outros surgiram reforçando essa perspectiva, como Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b), entre outros. Em 2010, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) documento que orienta que as propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil devem ter como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Para efetivação desse objetivo, o documento enfatiza a necessidade de organização do tempo, do espaço e dos materiais que promova interação entre as crianças, valorizando aspectos como expressão, escuta infantil, diversidade etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), lançadas em 2010, defendem que os eixos norteadores devem ser as interações e a brincadeira, promovendo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, possibilitem a individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, entre outras.

Essas propostas oficiais e os discursos da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância se aproximam na defesa de que a seleção e a organização dos conteúdos devem partir das manifestações e experiências infantis, enfatizando as interações entre pares, valorizando aquilo que a criança é capaz de aprender sozinha, tendo como referência a sua própria cultura, suas vivências lúdicas expressadas em atividades livres, espontâneas e de recreação. Essas proposições são fortemente influenciadas por uma visão

relativista de currículo e, com isso, o conhecimento é baseado na experiência sociocultural dos alunos, havendo uma secundarização dos conteúdos (FARIA, L., 2011).

Tais defesas centralizam o processo educativo na criança, predominando atividades baseadas nas curiosidades e interesses delas; portanto são conteúdos que se originam do espontâneo e do cotidiano, sem a necessidade de se traçar objetivos a serem alcançados. As defesas que estão circulando são ideais pedagógicos metamorfoseados e talvez assistamos a um neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (SAVIANI, D., 2010).

Nessa perspectiva permeada de ideais pedagógicos metamorfoseados, presenciamos a ruptura da especificidade do ato de ensinar, como processo intencional, sistemático e organizado, com finalidades e objetivos previamente traçados, na direção de seleção e apropriação de conteúdos com meios e metodologias adequados. Professor e aluno, ou, adultos e crianças encontram-se no mesmo patamar, compartilhando significados e construindo suas próprias compreensões de mundo, ou seja, um processo educativo baseado no relacionamento e na participação.

Dessa forma, caberia ao professor o papel de recurso ao qual a criança poderá se dirigir, caso deseje ou sinta necessidade de fazê-lo. Nesta pedagogia a descaracterização do papel do professor é levada ao extremo, pois ele passa a ser um mero recurso, alijado dessa forma de sua função precípua, qual seja, o de transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade (STEMMER, 2006, p. 164).

A título de síntese, esses ideários rompem com a unidade **professor e aluno**, colocando em seu lugar a criança como protagonista do seu processo de construção espontânea de conhecimentos. O professor é colocado num patamar de observador e organizador de ambientes que favoreçam aprendizagens por meio de exploração e experimentação infantil. Por isso **metodologias** variadas e diversificadas ocupam lugar central nessa concepção, já que permitem diferentes expressões, manifestações, a partir de múltiplas linguagens. Os **conteúdos** emergem dessa interação com o ambiente, que desabrocham da curiosidade e desejos da criança, sendo fundamental propiciar condições para que essas vivências e experiências infantis sejam exploradas. A finalidade educativa é a de deixar a criança viver plenamente sua infância, seguindo o ritmo natural de seu desenvolvimento.

Na contramão dessa perspectiva, precisamos (re)colocar alguns princípios nucleares que parecem ser desconsiderados pela Pedagogia da Infância e pela Sociologia da Infância. Defendemos que a finalidade da Educação Infantil é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e

desenvolvimento da criança, de modo a **torná-la humana**, no sentido de apropriar-se progressivamente dos múltiplos elementos culturais, ou seja, promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação da aprendizagem escolar.

Na esteira dessa defesa, emerge a necessidade de se estabelecer que objetivos são representativos dessa finalidade, que conteúdos são fundamentais e essenciais de ser ensinados às crianças de zero a seis anos, de modo a estabelecer um conjunto de atividades basilares que respondam às necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam, por meio de metodologias e técnicas que despertem o encanto pela apropriação da cultura humana; Isso se faz por meio da ludicidade, da curiosidade, do interesse, como recursos para ampliar os horizontes de aprendizagem da criança. Por isso o professor não deve ser considerado um apêndice, um mero facilitador. Ele é responsável por produzir essas revoluções no curso do desenvolvimento da criança, pela mediação escolar. O professor deve ter conhecimento didático-pedagógico aprofundado e coerente para dar conta dessa complexa tarefa junto às crianças da Educação Infantil.

O que discutimos até aqui nos fornece alguns elementos para pensar e encaminhar princípios para a organização didática do ensino na Educação Infantil. Defendemos que, se os elementos da didática representarem uma unidade, eles não *formarão uma estranha xícara*.

Para isso, o próximo capítulo será dedicado à apresentação do percurso metodológico desta pesquisa, para que, no quarto capítulo, possamos encaminhar a análise das teses e dissertações com o fito de elaborar subsídios que iluminem a prática pedagógica com crianças de zero a seis anos.

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DOS PERCALÇOS E CAMINHOS DA PESQUISA

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.*

José Saramago

Este capítulo é dedicado a apresentar a questão do método que solidificou esta pesquisa, a metodologia e os procedimentos metodológicos que viabilizaram a sua realização.

Partimos do pressuposto de que o método, como assevera Vigotski (1995, p. 47), é uma das tarefas decisivas e de maior importância em uma investigação. Isto porque o método é “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”. De acordo com Kopnin (1978) a investigação científica é um conhecimento dirigido à aquisição, pelo movimento do pensamento, de um novo resultado para o sujeito em geral:

A investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela se constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito (KOPNIN, 1978, p. 226).

A lógica materialista dialética é um método de movimento e historicidade do pensamento para análise e síntese de novos resultados. Apoia-se, para tanto, em leis que explicam o “[...] o conhecimento como sendo um processo em desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo de graduação, a aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto” (KOPNIN, 1978, p. 100).

Vygotski (1991) analisa as tendências psicológicas de sua época, que firmavam suas análises em concepções idealistas e materialistas mecanicistas, destituídas de caráter histórico e dialético, convertendo o fenômeno psicológico em meras descrições, especulações e reducionismos. Para fundamentar a construção de uma psicologia que rompesse com a compreensão eclética, naturalista e reduzida a elementos isolados dos fenômenos psicológicos, Vigotski recorre aos *mestres do marxismo*:

O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque estas se obtêm sobre a base da própria ciência). Não quero saber de momento, retirando dentre um par de citações o que é a psique; o que desejo é aprender, na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise da psique. [...] o que faz falta não são opiniões pontuais, senão um

método; e não o materialismo dialético, senão o materialismo histórico (VYGOTSKI, 1991, p. 391).

Segundo o psicólogo russo, um método baseado nos postulados do materialismo histórico e dialético se dirige de um modo completamente novo ao objeto de estudo, como um processo integral. Ao estudar o comportamento humano com base nesse método, ele frisa que é preciso fazê-lo como um processo em unidade e em conjunto:

[...] o reconhecimento da unidade deste processo psicofisiológico nos conduz obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, porque apartado do conjunto se tornam totalmente incompreensíveis; devemos abordar pois o processo em sua totalidade, o que implica considerar os aspectos subjetivos e objetivos (VYGOTSKI, 1991, p. 100).

O estudo de um fenômeno como processo em totalidade é o entendimento de que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. No estudo aqui em pauta, sobre a organização didática do ensino na Educação Infantil, devemos compreender esse fenômeno como um fato social e histórico, portanto, os “[...] fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída –, se são entendidos como partes estruturais do todo” (KOSIK, 2002, p. 44). Aqui o método desempenha uma função importante, como afirma Kosik: “*O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar fatos*” (2002, p. 54).

Um importante passo da investigação científica é partir dos fatos dados pela realidade, como forma de conhecimento. Os fatos, contudo, não são transparentes; não é possível conhece-los na sua imediaticidade. Cair na ilusão da aparência dos fatos, sem analisá-los e avaliá-los, resulta em descrição ou narração acrítica de acontecimentos. Se olharmos para a aparência da Educação Infantil, partindo de apenas um lado dos fatos, poderemos afirmar que, pela luta e conquista de um espaço perante as leis educacionais, a criança agora é um sujeito de direitos, e a infância é dada para que esses direitos sejam plenamente vivenciados. Poderemos então nos iludir e tomar o *ser-criança* como algo abstrato, romântico, e que a Educação Infantil tem como finalidade apenas ser lugar de livre vivência desse ser-criança que, historicamente, exerceu, assim, papel secundário.

Partindo de uma teoria materialista dialética devemos distinguir um *duplo* contexto dos fatos: “o contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo,

mediatamente ordenados” (KOSIK, 2002, p. 57). O contexto da realidade nos revela que não é que as crianças de zero a seis anos tiveram pouca visibilidade perante as políticas educacionais, mas sim que não havia necessidade social para essas políticas, justamente porque no Brasil, até a primeira metade do século XX, o papel social ocupado por essas crianças era outro. Sobre isso podemos narrar alguns fatos: a mãe dessas crianças ainda não havia ingressado, de forma massiva, no mercado de trabalho; havia instituições de cunho filantrópico que acolhiam crianças rejeitadas por suas famílias; a preocupação higienista era uma necessidade para um país em acelerado desenvolvimento econômico; a educação escolar era elitista e destinada a uma pequena parcela da população. A partir da segunda metade do século XX, após a ditadura militar, o contexto econômico e social brasileiro demonstra novas necessidades e isso vai repercutir em todas as esferas da vida pública.

Dermeval Saviani (2008) analisa que a mobilização no campo educacional repercutiu em alternativas à educação oficial, contrapondo-se, ao mesmo tempo, à educação elitista e dominante da época OU daquele momento. Havia uma necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas que se articulassem com os interesses das camadas populares.

Em se tratando da criança de zero a seis anos, os debates se construíram em torno da conquista legal perante a constituição e legislação educacional, da defesa de instituições públicas que acolham e eduquem essas crianças e da necessidade de um profissional qualificado para esse trabalho, entre outros.

No que concerne às práticas pedagógicas, que é o nosso foco, observamos que a luta era o rompimento tanto do caráter assistencialista – fruto das instituições de guarda e cuidado – quanto do caráter preparatório escolar – herança das propostas de educação preparatória e compensatória –, como também das teorias de privação cultural.

Diante desses fatos, como analisar uma *parte* do contexto da realidade – a organização didática do ensino na Educação Infantil – sem perder a totalidade concreta? Descrever, apresentar e narrar um acúmulo de todos os fatos não constitui a totalidade. Como bem esclarece Kopnin (1978, p. 230),

[...] é necessário incluir todos os fatos colhidos em um sistema qualquer para dar a eles sentido e importância. O cientista não se assemelha a um trapeiro e não colhe quaisquer fatos segundo o princípio “pode ser que sirvam”; ele os seleciona desde o início, orientando-se a um determinado fim que se desenvolve, se modifica no processo de investigação mas sempre se mantém enquanto não se cria um sistema de conhecimento que o satisfaça.

A totalidade da organização didática do ensino na Educação Infantil, como um fato, é possível ser racionalmente entendida se a compreendermos como parte de um todo estruturado, dialético.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 2002, p. 61).

Para que possamos apreender nosso objeto de estudo em totalidade, precisamos destruir a pseudoconcreticidade, isto é, sair do reino das aparências e do complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano, que, com sua regularidade e imediatismo, “[...] penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 2002, p. 15). No *reino* da Educação Infantil, a pseudoconcreticidade se apresenta principalmente nas defesas naturalistas e a-históricas, no que concerne ao papel do ensino na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Pairam concepções baseadas em uma criança e infância abstrata, que não conseguem sair da aparência dos fatos e compreender a essência do ensino no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A falta de clareza sobre o processo de ensino e sua organização didática revela um cotidiano de Educação Infantil que não supera práticas calcadas no imediatismo, no espontaneísmo e no senso comum. É preciso apreender um conhecimento objetivo dessa realidade, em sua essência.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno, por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002, p. 20).

Vigotski, coerente com o método dialético, alerta sobre os riscos da análise científica cair na similaridade da aparência externa dos fenômenos e não revelar as diferenças

internas pela origem, essência e natureza. “Toda a dificuldade da análise científica firma-se na essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos” (VYGOTSKI, 1996, p. 104). No esforço de apreender essa essência, a organização didática do ensino na Educação Infantil, precisamos fazer o movimento historicamente constituinte das práticas na Educação Infantil. Como nos alerta Vigotski:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe (1995, p. 67-68).

Esta é a exigência do método dialético: estudar em movimento é estudar em processo, apreendendo o real com base nas leis que regem esse método, ou seja, a perspectiva totalizante que abarca as contradições, a superação e a mediação. Compreender o real e apreender sua essência consiste em aproximações e distanciamentos dos fatos que são produzidos social e historicamente, e como totalidade complexa e em movimento, as mediações tornam-se necessárias para que esse processo possa ser apreendido. “O processo é reflexivo, pois a razão reconstrói o movimento do real para depois realizar o caminho de volta até o objeto, caminho este muito mais rico porque traz consigo novas e múltiplas mediações” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Lima e Mioto esclarecem que o método dialético exige revisão e reflexão crítica e totalizante, já que ele submete à análise toda interpretação preeistente sobre o objeto de estudo. Essa revisão e reflexão englobam a necessidade de os conceitos passarem pelo crivo da crítica para serem incorporados ou superados: “Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão” (2007, p. 40). Por isso o conhecimento concreto da realidade não pode ser simplesmente transposto para o pensamento, de modo descritivo ou explicativo: é preciso realizar uma reflexão crítica com base num conhecimento acumulado, para produzir uma síntese, o *concreto pensado*.

No esforço de realizar uma pesquisa que apreenda a totalidade do movimento da realidade, como contraditória e histórica, procuramos, a seguir, apresentar as escolhas metodológicas, que implicam utilizar procedimentos de coleta e organização do material de

análise que deem conta de “engendrar todos esses pressupostos com a mesma intensidade como se apresentam quando estão em relação” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

3.1 Descrição da Metodologia Utilizada: dos Procedimentos e Critérios para a Coleta de Dados

A pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado na busca de soluções e se mune de critérios que permanecem atentos ao objeto de estudo, que, por isso, não é aleatório. Exige uma organização racional e eficiente perante a tarefa e demanda atenção constante aos objetivos propostos e, principalmente, aos pressupostos epistemológicos que envolvem o estudo.

Esta pesquisa se configura como bibliográfica exploratório-explicativa, pois esse procedimento de pesquisa permite, com base nos registros disponíveis nas dissertações e teses selecionadas, levantar as informações sobre o objeto em estudo e mapear as condições de manifestação desse objeto, buscando explicar e analisar as causas dessas manifestações. Para isso, construímos um percurso metodológico que possibilita aproximação com o objeto de estudo, qual seja a organização didática do ensino na Educação Infantil, expondo aqui, primeiramente, o caminho percorrido para coleta e seleção do material de análise; em seguida, discorreremos brevemente sobre os dados mais gerais das teses e dissertações selecionadas.

A presente análise é orientada pelo objetivo deste trabalho, qual seja explicitar possibilidades da organização didática do ensino à luz da teoria histórico-cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010. Com isso em mente, adotamos, para a coleta de dados, critérios que delimitassem o nosso universo de estudo e orientassem a seleção do material. Definimos como principais fontes de análise as dissertações e teses, tendo como parâmetro linguístico produções nacionais e como parâmetro cronológico os anos de 1998 a 2010. O principal parâmetro norteador da coleta foi o parâmetro temático, ou seja, selecionaríamos apenas trabalhos relacionados ao objeto de estudo.

Desses critérios, o material de análise viria da coleta realizada no Portal Eletrônico da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que publica, a cada ano, resumos de dissertações e teses elaboradas nos diferentes programas de pós-graduação no país.

Justificamos o marco referencial do ano de 1998 pelo seguinte motivo: a princípio, tínhamos a intenção de fixar o ano de 1996, ano em que a Educação Infantil passa a integrar-se à educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), quando assume, então, legalmente, caráter educativo específico. No entanto, no garimpo do material de análise, não conseguimos acessar, na íntegra, dois trabalhos, dos anos de 1996 e 1997. Como nossa intenção não era apenas situar e descrever as pesquisas, mas analisá-las, ter acesso somente ao resumo dessas produções prejudicaria a análise. Diante disso, optamos pela exclusão desses dois trabalhos e contemplamos 1998 como ano inicial para a análise.

Consideramos que a exclusão desses dois trabalhos não prejudicou nem prejudica a análise e compreensão dos dados em questão. Reiteremos que é a partir da década de 1990 que, pelo mapeamento inicial, com a integração da Educação Infantil à Educação Básica Nacional, começam a fomentar produções e propostas sobre a organização didática do ensino, promovendo-se debates sobre orientações para a prática pedagógica, expressando-se um compromisso maior com as especificidades da educação das crianças de zero a seis anos, particularmente em creches e pré-escolas.

Na utilização do parâmetro temático, fizemos uma primeira aproximação do objeto de estudo, utilizando como descritor na coleta dos resumos do portal as palavras-chave “Didática+Educação Infantil”. Apareceram diversos trabalhos, com diferentes abordagens e áreas do conhecimento, como Música, História, Alfabetização, Ciências, Educação Física, Educação Especial, entre outras, enfocando, de forma isolada, propostas e/ou descrição de atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Nas várias tentativas de selecionar o material de análise, arriscamos descritores como “Prática Pedagógica+Educação Infantil”; “Proposta Pedagógica+Educação Infantil”. Dessas tentativas e outras ainda mais específicas, concluímos que qualquer descritor acrescentado ao termo “Educação Infantil” abarcaria propostas isoladas e/ou específicas de práticas pedagógicas ou poderia excluir trabalhos que pudessem ser significativos para nossa análise, mas não estariam contemplados no descritor utilizado. Isso ocorre pela não uniformidade das terminologias e a incompletude ou indefinição na escolha das palavras-chave.

Como essa primeira seleção, utilizando os descritores “didática; prática pedagógica; proposta pedagógica” não nos conduziu ao foco da questão de pesquisa, foi preciso fazer uma varredura manual nos resumos utilizando as palavras-chave “Educação Infantil”; “pré-escola”; “creche”. Isso porque, num levantamento prévio, observamos que, se utilizássemos como descritor apenas Educação Infantil, poderíamos excluir também alguns

trabalhos que fossem específicos da creche e/ou pré-escola. Isso se explica porque, até 1996, não havia a nomenclatura definida legalmente como Educação Infantil. Essa passa a ser representativa da educação de crianças de zero a seis anos a partir da LDB 9.394/1996. Isso pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir;

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Infantil de 1998 a 2010

Ano	Creche	Pré-escola	Educação Infantil
1998	37	61	75
1999	59	58	78
2000	55	70	127
2001	56	77	153
2002	65	74	154
2003	72	102	272
2004	93	75	229
2005	98	97	271
2006	107	96	315
2007	99	85	371
2008	101	86	371
2009	117	91	384
2010	109	97	392

Fonte: Dados coletados no Portal da Capes.

Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em jan. 2013.

Como se pode observar, o descritor “Educação Infantil” só se torna expressivo e crescente a partir do ano 2000. Lembramos que, nesse levantamento, os trabalhos se cruzam: alguns aparecem mais de uma vez, em mais de um descritor, por isso optamos pela seleção manual, acessando cada resumo de um total aproximado de 3.192. Com o intuito de darmos conta de selecionar adequadamente essa significativa quantidade de trabalhos, ficamos atentos a que os resumos atendessem aos critérios selecionados para análise: proposta didático-pedagógica; prática pedagógica; didática. Esses critérios proporcionariam visibilidade para discutir os elementos constitutivos da organização didática do ensino.

Para a coleta e seleção do material de análise na pesquisa bibliográfica, utilizamos como técnica a leitura que permite “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

A fim de organizarmos essa seleção no material, apoiamos-nos na categorização apresentada por Lima e Miotto (2007). Essa seleção marcou-se por quatro fases. Primeiramente, efetuamos o levantamento do resumo das teses e dissertações, representando um total de 3.192 trabalhos. Parte desses trabalhos não se dirigia à área que envolve esta

investigação – a educação; eram trabalhos voltados à área da medicina, enfermagem, assistência social, arquitetura, matemática, linguística, história, entre outras. Além desse caráter diverso, os que se dirigiam à educação propriamente dita, envolviam discussões no âmbito de formação de professores, história da educação infantil, concepções de infância e criança, políticas públicas, educar-cuidar, qualidade na educação infantil, entre outras temáticas. Para selecionar os trabalhos, por meio de uma **leitura de aproximação com o material**, orientamo-nos pelo parâmetro temático que envolve a presente investigação. Com isso, conseguimos reduzir consideravelmente o conjunto dos trabalhos para um total de 76 resumos. Por meio da **leitura de reconhecimento do material** desses resumos das teses e dissertações, localizamos e selecionamos o material que poderia apresentar informações ou dados referentes ao tema em questão, e o resultado indicou uma organização didática do ensino de caráter diverso no contexto da Educação Infantil, por exemplo: práticas relacionadas a formação de professores; reorganização curricular; análise documental de currículos e propostas; metodologias de ensino; orientações curriculares; história de experiências pedagógicas; projetos pedagógicos de instituições; planejamento e registro de atividades; organização de espaços e tempos; concepções de criança; relações disciplinares e de poder.

A partir dessa leitura, fizemos uma nova seleção e nos guiamos então pelo objeto de estudo, e esse universo se reduziu a 26 produções. Ao acessar na íntegra a maioria desses trabalhos, realizamos uma **leitura exploratória**, procurando verificar se os dados selecionados interessariam de fato para o nosso estudo. Dessa forma, a fim de orientar a pesquisa para a questão norteadora – **Quais as possibilidades de organização didática do ensino à luz da teoria histórico-cultural, com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010?** –, foi necessário efetuar uma nova seleção das teses e dissertações, especificando o significado do termo organização didática do ensino. Fizemos uma **leitura seletiva** e definimos que seriam selecionados os trabalhos que descrevessem ou analisassem as práticas pedagógicas concretas no cotidiano da Educação Infantil, mesmo que implicitamente pudéssemos identificar os elementos constitutivos da didática. Das 26 produções, constatamos que 15 não se relacionavam diretamente com os objetivos da nossa pesquisa, portanto foram descartadas.

É importante esclarecer que, mesmo diante da diversidade de pesquisas que descrevem práticas pedagógicas e/ou propostas didático-pedagógicas em seus resumos, ao ter acesso aos trabalhos na íntegra, na leitura e análise do material, observamos que não descreviam nem analisavam a organização didática do ensino. Na realidade, encontramos

bastante dificuldade em selecionar o material de análise, justamente pela falta de clareza que permeia as próprias pesquisas quanto ao que deve direcionar as práticas pedagógicas, quais princípios devem fundamentar a organização do ensino. O que norteou nossa seleção e análise do material foi garimpar nas produções como os autores descreviam e analisavam a estrutura da rotina/cotidiano da Educação Infantil, ao relatarem as práticas pedagógicas dos professores as quais analisaram, identificando como apareciam nesses relatos os elementos constitutivos da didática.

Feitos esses esclarecimentos, podemos dizer que, com base nas leituras exploratórias e seletivas, da análise dos títulos, resumos, descritores e algumas produções na íntegra, foi possível identificar 11 trabalhos que mais se aproximavam da temática desta pesquisa. No Quadro 2, a seguir, expomos os trabalhos selecionados, relacionando o ano da publicação, o nome do autor do trabalho, o título, a instituição e o nível em que foi produzido.

Quadro 2 - Relação das teses e dissertações selecionadas para análise

Ano	Autor	Título	Instituição/ Nível de Formação
1998	Rosa Batista	A rotina da creche: entre o proposto e o vivido	UFSC Mestrado
2000	Maria Carmem Silveira Barbosa	Por amor & por força: rotina na Educação Infantil	Unicamp Doutorado
2003	Cristina Nogueira de Mendonça	Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular	UEL Mestrado
2004	Katia De Moura Graça Paixão	A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação - o caso de uma EMEI de Marília/SP	UNESP Mestrado
2006	Rubia da Silva	Tecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas na Educação Infantil	FURB Mestrado
2007	Marizete Araldi	Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar	UEL Mestrado
2008	Ana Vani Giraldi	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	UNIVALI mestrado
2008	Janaina Cassiano Silva	Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural	UNESP Mestrado
2008	Maria Reilta Dantas Cirino	Proposta pedagógica e prática docente na Educação Infantil	UFRN Mestrado
2009	Charlene de Oliveira Rodrigues	A construção das rotinas: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade	UnB Mestrado
2010	Juliana Campregher Pasqualini	Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de Educação Infantil	UNESP Doutorado

No item a seguir, apresentamos um breve resumo de cada uma das produções, para aproximar o leitor do material de análise que será foco no próximo capítulo.

3.2 Breve Apresentação do Material de Análise

Neste momento, faremos uma breve apresentação do material selecionado que vai compor a análise no próximo capítulo. Antes de prosseguirmos, porém, são necessários alguns esclarecimentos. Selecionaram-se 11 produções que se aproximavam dos critérios previamente eleitos / escolhidos, de acordo com a questão da pesquisa, isto é, dissertações ou teses que descrevem ou analisam práticas pedagógicas concretas no cotidiano da Educação Infantil, dando ênfase à organização didática do ensino, produzidas no período de 1998 a 2010. Elaboramos os resumos abaixo, estruturando-os de acordo com dados que deem visibilidade ao objetivo, à metodologia, ao referencial teórico e aos principais resultados alcançados nas pesquisas.

O primeiro trabalho é o de Batista (1998), intitulado A rotina da creche: entre o proposto e o vivido, que teve por objetivo realizar uma investigação com caráter pedagógico sobre a rotina da creche a fim de, ao se contemplar a relação entre o que é proposto pelo adulto e o que é vivido pelas crianças, contribuir para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico do adulto com base nas manifestações das crianças: sua cultura, seus tempos, suas necessidades e possibilidades de relação no e com o mundo. A metodologia empregada foi a observação da rotina da creche e o registro em vídeo das ações e reações das crianças perante o proposto pelo adulto no dia a dia da creche. A turma pesquisada tinha 17 crianças entre quatro e cinco anos, numa creche municipal do estado de Santa Catarina, no segundo semestre de 1997. Os principais autores de referência que fundamentam suas análises são, entre outros: Enguita (1989); McLaren (1991); Oliveira (1992); Freire (1993) Brougère (1995), e Sacristán (1998). As principais conclusões da pesquisadora revelam uma prática cristalizada, fortemente marcada pelo modelo escolar, baseada numa estrutura hierarquizada, uniforme e homogeneizadora da rotina, com rigidez e fragmentação dos tempos e dos espaços pré-fixados de atuação. Essa lógica inerente à organização do tempo e do espaço da creche não valoriza as vivências simultâneas e plurais constitutivas das crianças pequenas. Há um descompasso entre as ações e reações das crianças diante do que é proposto à criança e do que é vivido por ela, ou seja, suas múltiplas vivências, desejos, necessidades chocam-se com a

proposta de uma vivência única, cuja uniformização e homogeneidade são critérios para a organização e manutenção da sequenciação das atividades previstas na rotina.

A pesquisa intitulada Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil, de autoria de Barbosa (2000), objetiva discutir de onde vieram as rotinas, como elas chegaram às instituições de cuidados e de educação de crianças pequenas, qual a sua função nas pedagogias da educação infantil e como operam no dia a dia das crianças e dos adultos. Considera-se a rotina categoria pedagógica, que representa uma estrutura básica organizadora do cotidiano, implicando controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais na relação adultos e crianças em creches e pré-escolas. O percurso metodológico envolve pesquisa bibliográfica, dados e materiais empíricos variados, com pesquisa de campo em escolas para crianças de zero a seis anos no Brasil e no exterior, com registros em diário de campo e diário de viagem, material fotográfico e fílmico, observações e entrevistas semiestruturadas. Fundamenta-se em autores da área da história e da sociologia; autores da modernidade, pós-modernidades, clássicos da educação, da pedagogia e da psicologia. Recorre também aos pesquisadores brasileiros da Pedagogia da Educação Infantil. Conclui que a organização da rotina implica formas intencionais de controle e regulação, com um cotidiano marcado por repetição e variação das propostas, alertando sobre a necessidade de refletir e planejar as atividades cotidianas, com organização de ambientes, materiais disponíveis, propostas de atividades que envolvem os conteúdos da vida, que envolvem o não padronizado, o novo, o humor, a fantasia, imaginação, arte, literatura, música, isto é, transforma rotina em vida cotidiana.

A pesquisa intitulada A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: relato de uma experiência como subsídio para mudança curricular, desenvolvida por Mendonça (2003), teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de algumas pré-escolas de um município do interior do Paraná e confrontá-las com a experiência de atuar e coordenar serviços educativos numa instituição dessa natureza. Para isso, a pesquisa foi realizada em quatro instituições que prestam atendimento às crianças de cinco a seis anos no município pesquisado, sendo duas municipais e duas particulares. Os procedimentos metodológicos empregados para a coleta de dados foram entrevistas com os professores e observação direta com registro em diário de campo, destacando o desenvolvimento e organização das atividades realizadas pelas crianças, como o espaço físico estava organizado e sobre a relação professor-aluno. A fundamentação teórico-metodológica assenta-se na abordagem educacional de Reggio Emilia e no Modelo Curricular High/Scope, com proposições sobre o trabalho pedagógico baseado na Pedagogia de Projetos. Conclui, a partir dos dados levantados, que a

prática pedagógica fica restrita a atividades mecânicas e isoladas, centradas no domínio da linguagem escrita e numérica. Propõe como alteração dessa prática uma proposta pedagógica com base na pedagogia de projetos, que assegure que os objetivos da Educação Infantil primem pelas necessidades e interesses das crianças, respeitando seu ritmo e espaço. Desse modo, o conteúdo e a metodologia do trabalho pedagógico devem ter a criança como referência, e o professor deve potencializar formas de apoio e incentivo para a construção do conhecimento pela criança.

No trabalho de Paixão (2004), intitulado A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação – o caso de uma EMEI de Marília/SP, o objetivo estava centrado em analisar e discutir criticamente as concepções e práticas presentes na Educação Infantil, especificamente no trabalho pedagógico desenvolvido em uma turma com crianças entre cinco e seis anos, a partir de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil pública no interior do estado de São Paulo. Fundamenta-se na teoria histórico-cultural e nos estudos da Pedagogia da Infância, com ênfase nas diferentes linguagens na Educação Infantil, tais como o desenho e o brincar, como também considera algumas diretrizes de um trabalho pedagógico cujo cerne são os interesses infantis. A escolha metodológica foi etnográfica, com observações realizadas ao longo no ano letivo de 2002 na turma selecionada, houve entrevista com a professora da turma e análise de documentos, como plano educacional e planejamento semanal da professora. A autora conclui, em análises, que às crianças não era dada a oportunidade de participar da construção da pedagogia, de opinar, sugerir e organizar o cotidiano por elas vivido. Também não lhes era permitido realizar atividades pelas quais tinham interesse, tais como o desenho e o brincar, que eram secundárias às atividades de escrita, e, dessa forma, o ensino da linguagem escrita, do modo como se configurou, não se tornou uma atividade com que as crianças se envolviam inteiramente, mas uma ação mecânica que as levava a atribuir à escrita uma função meramente escolar e não social.

A pesquisa desenvolvida por Rubia Silva (2006), cujo título é Tecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas na Educação Infantil, teve por objetivo analisar em que aspectos as atividades elaboradas com base em pressupostos vigotskianos contribuem para a aprendizagem de crianças de quatro a seis anos, pertencentes a duas instituições de Educação Infantil no interior de Santa Catarina. De caráter qualitativo, a pesquisa envolveu entrevista semiestruturada, análise documental do projeto político pedagógico das instituições, observação e proposta de intervenção. Pela observação das práticas pedagógicas, os resultados indicam que as atividades desenvolvidas ficavam restritas a atividades prontas, extraídas de apostilas, reduzidas a cópias, treinos e repetição de modelos

prontos e impressos. Não havia proposições de conteúdos que avançassem na aprendizagem das crianças e produzissem o novo em seu desenvolvimento. Para isso, a pesquisa propôs ressignificar essa prática pedagógica, com o intuito de despertar os verdadeiros interesses, curiosidades, ansiedades e necessidades das crianças. A autora conclui que a pesquisa desenvolvida, além de mostrar a contribuição das atividades fundamentadas nos pressupostos vigotskianos para a aprendizagem infantil, possibilitou que as professoras participantes refletissem sobre sua atual prática pedagógica e vislumbrassem a possibilidade de ressignificá-la com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos seus alunos.

A pesquisadora Araldi (2007), com a dissertação Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar, explica que seu trabalho tem três objetivos norteadores: a) analisar a organização espacial daquela instituição de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente físico é elemento fomentador de muitas interações; b) registrar a interação entre pares como fator importante para o desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 3 anos e o papel mediador do educador em facilitá-la ou promovê-la; c) construir uma proposta de intervenção para as crianças da referida faixa etária. Fundamenta sua dissertação nos preceitos de Piaget, com ênfase na teoria da equilíbrio e nos estágios do desenvolvimento da criança, com destaque no jogo infantil. Utiliza como instrumentos metodológicos a observação, o registro fotográfico, entrevistas e análise documental. Os resultados apresentados na pesquisa revelam: a) a relação entre crianças e professora é permeada com momentos de afetividade e boas interações entre criança-criança; b) falta de planejamento das professoras restringindo as atividades a passeios diários no parque ou no pátio, com brincadeiras livres na sala e em outros ambientes; c) os materiais pedagógicos disponíveis às crianças são precários, sem direcionamento de atividades, e segue-se uma rotina diária estipulada pela instituição. Perante esses dados, a pesquisa propôs, a partir do currículo High/Scope, um programa de apoio pedagógico com sugestões de cantos de experiências, demonstrando aos educadores a utilização dos espaços e atividades que estimulem o brincar, cuidar e educar com o intuito de melhor atender as crianças pesquisadas.

Na dissertação de Giraldi (2008), intitulada A prática da professora no cotidiano de uma creche: pue prática é essa?, o objetivo norteador foi pesquisar sobre o tipo de prática que as professoras oferecem à faixa etária de 4 meses a 1 ano e 4 meses, em uma creche da rede municipal de um município do interior de Santa Catarina. Para fundamentar sua pesquisa, a autora apoia-se em autores como Freire (1993); Warschauer (1993); Oliveira (1995); Zabalza (1998); Kuhlmann (1998, 2001); Barbosa (2006); que auxiliam na

compreensão do processo de construção e reconstrução nos sentidos culturais, históricos e sociais e nas dimensões espaciais e temporais. Os procedimentos metodológicos foram a observação e registro sobre a prática de sete professoras que atuavam no berçário com 23 bebês. As interpretações dos dados foram empreendidas sobre registros e com base nos seguintes eixos de análise: ambiente físico, relação de interação, profissionalização docente e rotina burocrática. Pela conclusão da pesquisa, a autora constatou que os bebês, durante quase todo o período em que estão na creche, vivem dentro das salas e, com isso, têm pouco contato com a natureza, vivem poucas experiências afetivas, as atividades vivenciadas são rotinas básicas de alimentação e higiene, mínima interação entre criança-criança e suas famílias não estão envolvidas no projeto pedagógico da escola.

A pesquisa desenvolvida por Janaina Silva (2008), com o título de Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural, teve por objetivo investigar se as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos. A pesquisadora tinha como hipótese que, nas instituições de Educação Infantil, o trabalho voltado ao atendimento de crianças de zero a três anos pauta-se, principalmente, no cuidado, realizado pelas educadoras. Fundamenta-se nas contribuições dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e sua metodologia envolve pesquisa de campo em duas instituições de Educação Infantil – pública e privada –, com observação e registro em diários de campo e análise documental dos projetos e propostas pedagógicas. Em suas análises conclusivas, constata, por meio das observações realizadas nas instituições de Educação Infantil no município pesquisado, que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas. Defende que é necessário que ocorram novas formulações para o atendimento na Educação Infantil que apresentem uma concepção de infância calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; uma formação docente que explicita a função do educador, pautada no planejamento, conhecimento sistematizado e práticas educativas. Além disso, deve-se considerar a interdisciplinaridade entre os diversos ramos científicos e buscar políticas públicas verdadeiramente voltadas ao ato de ensinar, com proposições curriculares claras, bem definidas e fundamentadas.

A dissertação intitulada Proposta pedagógica e prática docente na Educação Infantil, de autoria de Cirino (2008), teve por objetivo norteador investigar as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil e a prática docente. Foi construída num percurso metodológico baseado em pesquisa qualitativa, utilizando como

instrumentos estudo de caso, análise documental, entrevistas semiestruturadas com dez professores atuantes na Educação Infantil e observação não participante, com registro em diário de campo em duas salas de Educação Infantil, denominadas nível IV (3 e 4 anos) e nível V (4 e 5 anos). Os dados foram organizados em duas categorias: 1) Concepções que fundamentam a proposta pedagógica e a prática docente; 2) elementos da organização didática. Fundamenta e analisa a pesquisa com base nos documentos oficiais nacionais (RCNEI; DCNEI) e pesquisadores da área educacional, tais como: Wallon (1975); Zabalza (1998); Oliveira-Formosinho (1998); Edwards (1999a; 1999b); Haddad (2002); Oliveira (2002); Vygotski (2003); Kuhlmann (2004); Kramer (2005); entre outros. Consta que vários aspectos na relação da proposta pedagógica não se efetivam nas práticas pedagógicas, apontando as relações de divergências e contradições entre o documento/proposta e a prática docente que ocorrem no que diz respeito ao processo de elaboração, concepção de criança, função da Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem, conteúdos e atividades.

A pesquisa de Rodrigues (2009), A construção das rotinas: caminhos para uma Educação Infantil de qualidade, teve por objetivo analisar numa turma de jardim I (crianças com 4 anos de idade), como as rotinas contribuem para a construção da qualidade na Educação Infantil. Teve como pressuposto analisar como as rotinas estavam organizadas, vinculadas a que objetivos e quais as implicações com as práticas cotidianas de sala de aula, identificando a função da professora no planejamento e organização. O encaminhamento metodológico baseou-se na abordagem qualitativa em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal, recorrendo a instrumentos como observação participante, entrevista, análise documental e fotográfica. Autores como Vygotsky (1996; 1998; 2000); Zabalza (1998); Kuhlmann Jr. (1998); Machado (1998); Sousa (1998; 2006); Oliveira (2002, 2007); Barbosa (2006); Andrade (2007); dentre outros, contribuíram para fundamentar a pesquisa. A partir dos dados analisados, a autora conclui que a pesquisa enalteceu a importância da organização das rotinas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, exigindo que os professores reflitam sobre suas estratégias de ensino em sala de aula, as atividades propostas, a importância da ludicidade, dos jogos e brincadeiras, a contação de histórias, o uso da imaginação, a construção das interações, dos vínculos afetivos e de todas as vivências realizadas no ambiente escolar.

A pesquisa nominada Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor, desenvolvida por Pasqualini (2010), teve por objetivo sistematizar princípios para a organização do ensino na Educação Infantil com base na perspectiva histórico-cultural. A

natureza da prática do professor de Educação Infantil como prática social foi objeto da investigação. A metodologia foi organizada a partir de observações assistemáticas realizadas em uma unidade escolar de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo, questionários respondidos por todas as professoras que atuam na instituição e do conteúdo de discussões em grupo realizadas como parte do processo de intervenção continuada conduzido pela pesquisadora na instituição. Os dados empíricos para a análise da prática foram coletados por meio de observações em salas de aula das turmas do maternal, jardim I e jardim II e questionários respondidos por dez professoras de uma escola municipal de Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida paralelamente a um processo de formação continuada com os professores e com a diretora da instituição, o qual também funcionou como fonte de dados. A partir da análise dos dados, a pesquisadora apresenta o produto almejado pela prática singular-concreta tomada como referente empírico da investigação que se materializa em um modelo teórico da prática do ensino na Educação Infantil, que constituiu a unidade de análise da pesquisa. O modelo busca refletir a hipótese de que as relações entre criança(s) – conteúdo – recursos – condições, entendidas como um sistema no qual todos os elementos se condicionam reciprocamente, sejam um possível traço universal (abstrato) da prática do ensino pré-escolar.

Após a breve exposição dos dados mais gerais das produções selecionadas, vamos, no próximo item, analisá-las pelas categorias de análise que abarcam o tema da pesquisa em foco.

4 O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? OU ISTO OU AQUILO

*Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Neste capítulo objetivamos analisar os dados coletados nas dissertações e teses examinadas a fim de responder à questão norteadora desta pesquisa: O que a análise de teses e dissertações produzidas no período de 1998-2010 revela sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e quais as possibilidades de organização didática do ensino à luz da teoria histórico-cultural? No esforço de responder a essa questão central, organizamos os dados a partir de três categorias nucleares de análise: a) os elementos constitutivos da didática: os objetivos-conteúdos-metodologias e a relação professor-aluno; b) a atividade principal como eixo articulador do processo de ensino e aprendizagem; c) a mediação pedagógica como potencializadora da zona de desenvolvimento proximal.

Compreendemos que uma análise dos dados fundamentada nessas categorias nucleares permite abarcar a complexidade da temática em discussão nesta tese, e, para tanto, retomamos a premissa de que, na análise de dados, é preciso “superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade” (FRIGOTTO, 1989, p. 88).

A análise é construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas consoante os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam esta pesquisa. Os dados se

revelam na análise e, para que consigamos perseguir essa premissa, é preciso o estabelecimento de “[...] conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 1989, p.88).

Tal processo de reflexão e de proposições, referenciado em um desenho metodológico e baseado nos dados que compõem a pesquisa, só é possível se for sustentado pelo referencial teórico construído para o estudo. Nessa esteira, a análise dos dados “é um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Para compor essa análise, Lima e Mioto (2007) lembram que os dados obtidos podem ser apresentados em forma de categorias. “É uma fase bastante ilustrativa, na qual o pesquisador procura demonstrar a validade das suas afirmações a partir dos autores pesquisados” (p. 43).

As categorias devem, no entanto, refletir e exprimir as relações entre os conceitos fundamentais que permeiam o estudo e as informações fornecidas pelos dados. A importância metodológica da delimitação de categorias decorre do fato de que é por meio delas que se torna possível galgar novos resultados, num movimento do conhecido ao desconhecido que revela o processo de pensamento em relação com o conteúdo real do objeto. Por isso as categorias “[...] não separam o homem do mundo, mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletirem os processos da natureza e da sociedade tais quais elas existem na realidade” (KOPNIN, 1978, p. 106).

A identificação das categorias de análise elencadas teve origem nas informações fornecidas pelos dados relacionados à questão de pesquisa que direciona este estudo, sob a luz da teoria histórico-cultural. As categorias refletem a natureza dos dados, as quais não podem ser compreendidas de forma isolada, fragmentada de um todo maior, mas apreendidas e apreciadas como resultado de múltiplas determinações.

Esclarecemos que a finalidade desta análise é estabelecer um diálogo com os pesquisadores da Educação Infantil, apreciando os avanços nas discussões sobre a prática pedagógica e alertando para possíveis entraves que rondam essa prática e a tornam esvaziada de um ensino que priorize a atividade principal e a sistematize de forma que a organização didática do ensino promova aprendizagem e desenvolvimento com as máximas possibilidades nas crianças de zero a seis anos.

4.1 Elementos Constitutivos da Didática: dos Objetivos-Conteúdos-Metodologias e da Relação Professor-Aluno

Nesta seção apresentaremos como os elementos constitutivos da didática aparecem nas dissertações e teses coletadas para a pesquisa. É um movimento de identificação de como a prática pedagógica se configura e que processos nela estão envolvidos.

Em relação à prática pedagógica com crianças de zero a três anos, os trabalhos de Barbosa (2000), Araldi (2007), Giraldi (2008) e Janaina Silva (2008) demonstram a fragilidade dessa prática que ainda é norteada por objetivos unicamente voltados a atender necessidades básicas de sono, alimentação e higiene, com conteúdos que envolvem a aquisição de certos hábitos, habilidades motoras e regras comportamentais, sem direção nem intencionalidade, com base no improvisado e no espontâneo.

Barbosa (2000) afirma que a estrutura da rotina na Educação Infantil está determinada pelo uso do espaço, que se restringe à sala de aula e, algumas vezes, ao espaço externo, e ao rígido controle do tempo para que não se desestabilize a estrutura temporal e espacial da instituição. A pesquisadora explica que há uma fragmentação das atividades de rotina, com fixidez e repetição da sequência, da duração das atividades, de uma ordem pré-determinada:

A rotina da sala era basicamente marcada pelos atos de mamar, trocar, dormir e, algumas vezes, brincar. Em um período de observação de seis horas, durante um dos dias, a única intervenção “pedagógica” realizada foi a de trazer o rádio para ouvir música, o que fez grande sucesso entre as crianças, sendo logo cortado para não agitá-las (BARBOSA, 2000, p. 183).

Esses dados exprimem uma organização didática do ensino para crianças de zero a três anos que tem “como eixo central atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas principalmente de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono” (BARBOSA, 2000, p. 171).

Essa forma de organizar o ensino se repete nos dados de Araldi (2007), em que o trabalho educativo privilegia o modelo assistencialista, com foco no *cuidar*, e que, nos momentos destinados ao *educar*, predominam atividades não dirigidas e livres. Não há preocupação com conteúdos mais sistematizados, com atividades dirigidas e planejadas. Uma das professoras entrevistadas por Araldi relata: “Fazemos atividades de acordo com o tempo e o material disponível” (p. 114). Essa frase ilustra que as atividades, se realizadas, eram sem

planejamento prévio, organizadas em razão do espaço e do tempo da instituição; em outras palavras, tinham mais uma característica de *passatempo*. Segundo a pesquisadora, “Quando as crianças não estão em atividades de cuidado, elas estão brincando, porém o brincar é constantemente livre. São raras as oportunidades de atividades pedagógicas orientadas, pelo educador, salvo contar histórias e cantar com as crianças” (p. 117). Disso decorre uma prática em que parece que os objetivos *são inventados* na hora, improvisados, sem planejamento e organização do processo pedagógico (MELLO; URBANETZ, 2008).

Na mesma direção, Giraldi (2008) explica que os elementos constitutivos da organização didática do ensino para crianças de zero a três anos expressam maiores dificuldades de consolidação. Sua pesquisa evidencia que os objetivos do processo pedagógico visam cumprir aspectos referentes à higiene e aos cuidados físicos, não identificando nas práticas analisadas nenhum tipo de atividade dirigida, brincadeira, desenvolvimento de conteúdos intencionais. Não há relato sobre planejamento, que objetivos e conteúdos norteiam o processo de ensino e aprendizagem de crianças de zero a três anos. Na falta desse planejamento, dessa intencionalidade, a prática pedagógica observada pela pesquisadora resulta em que as crianças permanecem no ambiente de sala de aula, seguindo a rotina do relógio e as regras da instituição, sem nenhum tipo de direção, de exploração do ambiente e de atividades educativas: “Observei que os elementos pedagógicos da prática educativa com os bebês priorizam as facilidades para o trabalho dos adultos. Há uma tendência ao zelo excessivo da integridade física desses bebês, em suas rotinas diárias” (GIRALDI, 2008, p. 71).

Essa falta de clareza no elo entre objetivos-conteúdos-metodologias recai numa relação em que o professor permanece com as crianças, mas não interage e nem estabelece vínculos com elas. Segundo Giraldi (2008), as interações criança-professor e criança-criança são praticamente nulas, em que os vínculos afetivos não são valorizados e incentivados nem fazem parte dessa prática pedagógica: “Na creche observada, as interações adulto-criança e criança-criança praticamente não existiram, pelo menos no período das observações. Não observei momentos para que as crianças pudessem desenvolver características como: respeito, autonomia, entre outros, pois as professoras determinavam todas as atividades e os tempos” (GIRALDI, 2008, p. 60).

A ausência de interações afetivas entre o professor e as crianças também pode ser percebida nos dados de Janaina Silva (2008):

Uma das agentes foi para um local externo que possui uma cama elástica e colocou sua cça [sic] lá, pediu que eu ficasse com a mesma até ela ir buscar alguns brinquedos. Ela retornou com dois livros de pano, um carrinho e dois chocalhos de borracha, colocou-os em cima da cama elástica e sentou a cça [sic]. **Não houve interação da agente com a cça**[sic], os brinquedos e os livros, já que a cça [sic] pegava um livro folheava, depois pegava o carrinho jogava no chão, descia e subia novamente na cama elástica (p. 182, grifos nossos).

A pesquisadora Janaina Silva (2008) relata vários episódios em que o professor cumpre o papel de cuidador no parque, na sala, nas horas de brincadeiras, sem muita interação e intervenção. Essa prática sintetiza uma concepção de ensino que envolve as instituições [pública e particular] pesquisadas pela autora, as quais priorizam atividades espontâneas, *soltas*, sem muita interferência do professor, centralizadas no cuidar. No entanto, há algumas diferenças que podem ser observadas nas práticas pedagógicas das duas instituições. Enquanto na instituição pública as atividades desenvolvidas ocorriam espontaneamente, e o professor ocupava a função de manter as crianças *entretidas* com objetos e brinquedos, sem muito propósito e organização, na instituição particular, o professor parecia querer organizar uma prática que ultrapassasse os limites do cuidado, no entanto, recaía numa sequência de atividades que ritualiza o processo de ensino.

Segundo os dados da pesquisadora, para as crianças de até 16 meses, as atividades realizadas são basicamente alimentação, banho, trocas eventuais, sono e atividades lúdicas como manipulação de brinquedos e idas ao tanque de areia. Para as crianças maiores de 16 meses, que permanecem em período parcial, a organização das atividades segue uma sequência didática e de acordo com os dias da semana: inicia o período escolar com uma história infantil e a cada dia da semana desenvolve alguma atividade didática como colagem, dobradura, desenho, formas geométricas. A autora conclui que o desenvolvimento de atividades didáticas é destinado às crianças maiores, e essa prática não foi observada na instituição pública. Do registro dos episódios descritos pela pesquisadora depreende-se que “[...] o trabalho educativo se assemelha ao modelo assistencialista que buscamos superar, uma vez que as crianças ficam soltas, livres e a creche acaba se tornando mais um espaço de lazer e de ocupação do tempo do que propriamente um local destinado ao ensino” (SILVA, J., 2008, p. 111).

Em síntese, a prática pedagógica desenvolvida com crianças de zero a três anos revela uma organização didática do ensino que centraliza seus objetivos em manter assegurados os cuidados de higiene, alimentação e descanso, com conteúdos procedimentais,

não sistematizados e conscientizados pelo professor, e em metodologias nas quais prevalecem formas espontâneas e improvisadas de organizar o trabalho pedagógico.

Dessa constatação, que objetivos-conteúdos-metodologias podemos traçar de modo a serem representativos, de maneira intencional e sistemática, do trabalho educativo com as crianças menores de três anos? Defendemos que essa tríade deve ser ressaltada por possibilitar a *ampliação dos horizontes culturais* da criança. Para isso, precisamos superar práticas calcadas no imediatismo, espontaneísmo e improviso, elaborando *atividades nucleares* representativas das inter-relações criança-mundo, mediadas pelo professor. Se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar o *gosto pela cultura* nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Como assevera Nereide Saviani (2012, p. 73), precisamos ter em mente que

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, **torná-la humana**. Tal processo, tornando-se cada vez mais complexo, permite a apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais, contando, para isso, com a disposição e a disponibilidade da própria criança. Tudo ela quer ver, ouvir, pegar, falar, fazer, saber. E *gosta* de ter acesso a tudo, *alegra-se* com o mundo que vai descobrindo... No entanto, somente o consegue na interação, na comunicação com os indivíduos mais experientes.

Afirmamos, com isso, a necessidade de refletir sobre as práticas que ainda imperam na Educação Infantil, tendo como direção o que afirma Zaporózhets (1987) sobre a necessidade de a tarefa educativa ter um projeto educativo sistematizado, cujo objetivo seja produzir *possibilidades potenciais*; para isso é necessário fundar o ensino na direção de ensinar às crianças, desde os primeiros anos, conhecimentos e habilidades elementares, desenvolvendo suas capacidades e formando qualidades com vistas à formação da sua personalidade.

Quanto à organização didática do ensino com crianças de quatro a seis anos nos dados coletados, sintetizamos: a) práticas empenhadas em preparar e antecipar a alfabetização, com atividades de treino e repetição para ler e escrever (BATISTA, 1998; BARBOSA, 2000; MENDONÇA, 2003; PAIXÃO, 2004; CIRINO, 2008; RODRIGUES, 2009); b) atividades padronizadas, descontínuas e destituídas de sentido, com intuito de *fazer*

algo, ocupar o tempo das crianças (BATISTA, 1998; BARBOSA, 2000; MENDONÇA, 2003; SILVA, R., 2006; CIRINO, 2008; RODRIGUES, 2009); c) os conteúdos de maior legitimidade são os atitudinais e procedimentais, cuja intenção é modelar hábitos e comportamentos de acordo com as regras institucionais (BATISTA, 1998; BARBOSA, 2000) – conteúdos conceituais permanecem nos limites dos conhecimentos espontâneos e cotidianos, ancorados em relatos e curiosidades das crianças e/ou atrelados a datas comemorativas (MENDONÇA, 2003; SILVA, R., 2006; CIRINO, 2008; PASQUALINI, 2010) –; d) ausência de planejamento, de organização sistematizada do trabalho pedagógico (CIRINO, 2008; RODRIGUES, 2009; PASQUALINI, 2010); e) a brincadeira é livre, espontânea, seja no parque seja na sala de aula; as crianças fazem suas próprias escolhas, com os mesmos brinquedos e espaços, sem interferência do professor; f) o lúdico, em músicas ou brincadeiras, aparece como um procedimento para imbuir normas, comportamentos e disciplina (BATISTA, 1998); g) o processo de ensino é centralizado no professor, que prescreve e instrui, e ao aluno, sujeito ouvinte e passivo, cabe submeter-se às exigências do adulto (BATISTA, 1998; MENDONÇA, 2003; SILVA, R. 2006).

Dessa síntese, um dado que nos chamou a atenção foi a denúncia do **modelo escolar** na Educação Infantil efetuada por Batista (1998), Barbosa (2000), Mendonça (2003), Paixão (2004) e Cirino (2008).

Batista (1998), com base em suas observações do cotidiano da creche, deduz que o objetivo principal que pairava no processo de ensino era a *preparação para a escola*. O tempo e o espaço na creche assemelhavam-se ao *modelo escolar*:

[...] a organização seriada por faixa etária, com conteúdos determinados para cada etapa; as atividades na sua grande maioria desenvolvidas em ambientes internos denominados de sala de aula; os tempos e os espaços definidos na maior parte das vezes, não para atender às necessidades das crianças, mas às necessidades dos adultos; a distribuição do tempo e do espaço de certa forma atrelada também ao conteúdo (domínio de habilidades e competências cognitivas escolares) considerado pré-requisito para as etapas subsequentes (BATISTA, 1998, p. 21).

Barbosa (2000) conclui, depois de observar as instituições, que a execução das rotinas atendem, de modo moral e formal, ao objetivo de estruturar e organizar para cumprir um dos principais papéis que é a *escolarização* e assim transformar as crianças em *alunos*.

As análises realizadas por Paixão (2004) apresentam uma prática pedagógica estabelecida de forma didatizada, incorporando características típicas do Ensino Fundamental, tais como:

[...] rotina, de horários fixos, atividades e limitação do uso do espaço para que não haja uma grande dispersão das crianças, avaliação classificatória das crianças, homogeneização das características individuais, a partir de um perfil esperado, grande ênfase sobre o ensino da leitura e escrita – alfabetização (PAIXÃO, 2004, p. 107).

Dentro do mesmo pensamento, Mendonça (2003) constata que as instituições pesquisadas estruturam-se em torno de “[...] atividades mecânicas, pouca interação genuína entre professores e alunos, proposição de **escolarização tradicional**, como: trabalho centrado no adulto, espaços inadequados para execução das atividades e ênfase em atividades de alfabetização” (p. 118).

Em suas observações, Cirino (2008, p. 124) avalia:

[...] o que é mais representativo e permanente é uma prática pautada no **modelo escolarizado** com a reprodução de atividades padronizadas que não propiciam uma ação criativa da criança e sim, ações repetitivas e mecanizadas com ênfase na escrita e na leitura, como modo de prepará-la para os anos seguintes.

Em nome da superação desse modelo escolar, as autoras apresentam a necessidade de se repensar uma prática pedagógica que seja específica para a Educação Infantil. Essa imperiosidade de superar o modelo escolar – cujas expressões aparecem de distintas maneiras: *escolarização, antecipação da escolarização, práticas escolarizantes* – já vem sendo denunciada por pesquisadores como Rocha (1999), Cerisara (2004), Pinazza (2005). Também Strenzel (2001, p. 6) escreve sobre a especificidade própria da Educação Infantil, afastando do modelo escolar

[...] a necessidade de se pensar em um conceito de educação infantil que lhe seja próprio, independente da educação escolar, aquele das escolas de ensino fundamental, na tentativa de propiciar às meninas e aos meninos uma educação de qualidade, não escolarizante, diferenciando crianças de adultos, enquanto produtoras e produto da cultura.

Também na literatura da Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância visualizamos o acento negativo aos termos característicos do **modelo escolar**: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo, currículo. Essas perspectivas, propondo-se inovadoras, centralizam o processo educativo na criança e em suas *culturas*, em suas manifestações e expressões. O objetivo proclamado é a valorização e o respeito dessa *cultura infantil*, como produto coletivo dos grupos infantis, com direito a brincadeiras em espaço e

tempo para trocas e interações entre os pares, garantindo o tempo de viver plenamente a infância. Desse modo, os conteúdos surgem dessas interações, em que as crianças constroem *espontaneamente* seus conhecimentos, oriundos das *coisas do cotidiano*. Ao professor cabe o papel de observar e surpreender-se com as maravilhas da cultura infantil, não interferindo nas brincadeiras, nas interações, nas atividades, nos desenhos, para oportunizar o *surgimento do inesperado* e da liberdade criativa (FARIA, A., 1993; PRADO, 1999).

Consideramos, porém, que parte das críticas apresentadas pelas pesquisadoras sobre as práticas pedagógicas realmente precisa ser superada: preparação e antecipação da escolarização, com exercícios repetitivos e enfadonhos e rotinas *rotineiras* e inflexíveis. Todavia questionamos: Será que é preciso superar as práticas oriundas do Ensino Fundamental ou o que caracteriza o modelo escolar? Será que centralizar o processo educativo nas *culturas infantis* é o caminho para a consolidação de uma proposta pedagógica emancipadora e humanizadora?

Ao propormos superar certas práticas cristalizadas na Educação Infantil é preciso cautela para não assumir posições extremistas, como se o modelo escolar fosse portador de todos os defeitos e nenhuma qualidade e o novo modelo específico para a Educação Infantil, defendido pelos pesquisadores da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, portasse todas as qualidades. Aqui retomamos uma clássica reflexão de Dermeval Saviani (1988) sobre a teoria da curvatura da vara: apoiando-se numa argumentação de Lênin, considera que, “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (p. 49). Na Educação Infantil, é preciso ajustar essa inflexão.

Não negamos as contribuições que essas abordagens têm trazido ao valorizar a criança, propondo um trabalho educativo que evidencie o lúdico e os interesses infantis, enriquecendo as metodologias que aprimoram as possibilidades de encaminhar a prática pedagógica. Entretanto precisamos esclarecer que não existe uma cultura infantil apartada da cultura humana em geral. A singularidade das construções culturais das crianças expressa a produção histórica e social da humanidade consolidada na **cultura humana universal**. A criança, na particularidade de sua vida, apropria-se e torna-se humana pela apropriação dessa cultura humana, manifestando, expressando e construindo significados humanos universais. A cultura humana criada é apropriada pela criança por diferentes formas: por objetos, instrumentos, signos, brincadeiras que expressam **conteúdos** da humanidade a serem reproduzidos na criança. É pela reprodução, em cada indivíduo singular, da universalidade da

cultura humana que se garantem possibilidades produtivas e reprodutivas, pela atividade criadora.

Vigotski já advertia da necessidade pedagógica de ampliar e enriquecer as experiências da criança, expondo-a a situações em que, quanto mais vê, ouve, sente, experimenta, assimila, apreende, maiores serão as possibilidades de ela construir uma sólida base para sua atividade criadora. É do conjunto das obras humanas, expressas em livros, cenas de teatro, imagens artísticas, músicas, que emanam as necessidades, desejos e emoções transpostos na atividade criadora:

[...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material que se constrói os edifícios à fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material que dispõe essa imaginação (VIGOTSKII, 1998, p. 17).

São os conteúdos dessas experiências humanas que devem ser basilares para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, promovendo aprendizagem e desenvolvimento nas crianças. Essa premissa se solidifica se reassumirmos a função do professor no processo de ensino, traduzindo essas máximas elaborações humanas em conteúdos e procedimentos didáticos que precisam ser apreendidos pelas crianças, de forma sistemática e intencional, a partir de planejamentos e currículos selecionados com base em critérios que se orientem por objetivos e finalidades previamente traçadas.

Para isso é preciso (re)colocar a função social da escola. A ela cabe / compete uma esfera especial da atividade humana e se ocupa, de maneira especial, com o **ensino**. Nisso consiste pensar a escolar como **espaço da cultura**, “[...] espaço capaz de propiciar a apropriação crítica e criativa das múltiplas manifestações culturais, e ao mesmo tempo, é espaço de produção e reprodução da cultura” (SAVIANI, N., 2012, p. 61).

Azevedo e Schnetzler (2005) afirmam que há uma tendência de se desconsiderar a função social historicamente construída em relação à escola e seus objetivos. As autoras esclarecem que é inadequado transpor a estrutura didático-pedagógica do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, uma vez que pesquisas de diversas áreas do conhecimento têm evidenciado que há características e especificidades próprias no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças menores de seis anos. Nereide Saviani (2012) sublinha que o que distingue a Educação Infantil do Ensino Fundamental não é a contradição entre o espontâneo (brincar, experienciar) e o sistematizado (estudar), mas sim as dimensões e patamares da mediação dessas atividades. O brincar, o experienciar, o lúdico, as vivências, o

cotidiano, o espontâneo, o científico são atividades que demandam sistematização e organização em qualquer nível de ensino.

A tendência, portanto, em descaracterizar o espaço da Educação Infantil como escola e o profissional como professor que *não ensina* contribui pouco para o contexto das práticas da especificidade que, hoje, se reconhece e se defende como necessária para a Educação Infantil. As autoras levantam perguntas oportunas sobre essa discussão:

Será que “ensinar” só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 16).

Precisamos, com isso, reafirmar a Educação Infantil como espaço de ensino e, portanto, como escola, e é pela clareza dessas relações que poderemos superar as tendências que desvalorizam e secundarizam o ato de ensinar em nome de vivências e experiências assistemáticas e espontâneas:

Se, de fato, se quer atribuir à educação infantil, desde a creche, o caráter de EDUCAÇÃO, desvencilhando-a da dimensão meramente assistencial, é preciso superar também as contradições que, ao fim e ao cabo, se resumem na resistência a considerá-la *educação escolar*. Resistência que, aliás, tem origem na incompreensão (ou subestimação) dos processos de apropriação sistematizada dos múltiplos elementos culturais, cujo desenvolvimento requer o papel mediador da escola. Ou em uma visão estereotipada de escola, amorfa e sem vida, formada a partir de exemplos negativos que, lamentavelmente, têm se multiplicado nos últimos anos (SAVIANI, N., 2012, p. 71).

Nessa perspectiva, os trabalhos de Rubia Silva (2006) e Pasqualini (2010), indo além da denúncia da realidade da prática pedagógica constatada na Educação Infantil, propõem possibilidades de ressignificar essa prática, com relato de experiências e situações pedagógicas mediadas e intencionais, iluminadas pela perspectiva histórico-cultural. Rubia Silva (2006) propôs atividades que tivessem caráter lúdico, dinâmico, criativo e desafiador e, dessa forma, conseguiu motivar as crianças a participar delas, e isso contribuiu para suas aprendizagens. Pasqualini (2010) analisou um modelo de prática concreta e considera que, para iluminar a prática pedagógica na Educação Infantil, um horizonte pode estar na organização das relações entre criança(s), conteúdos, recursos e condições, de forma que se promovam as máximas possibilidades de humanização da criança.

Em grande parte dos trabalhos analisados, depreendemos, porém, que a relação objetivos-conteúdos-metodologias não representa uma unidade e há uma fragilidade na articulação desses processos como representativos da organização didática do ensino. Os objetivos para esse nível de ensino consistem / concentram-se / limitam-se em preparar e antecipar para o Ensino Fundamental, e as demais atividades, como brincar, explorar, desenhar, ocupam um espaço secundário nesse processo. Essa secundarização se revela na seleção dos conteúdos de ensino, a qual não exhibe critérios nem coerência na proposição das atividades. Os conteúdos de ensino *aparecem* nas atividades padronizadas, nas músicas, nas brincadeiras, nos desenhos, com elevado tempo para instruir e instituir regras e comportamentos e formar habilidades motoras e destreza corporal, sem muita clareza de por que e para que são realizadas. Conteúdos que provoquem formação de conceitos, aprimorem habilidades, hábitos e capacidades e avancem do cotidiano e do espontâneo ocupam um ínfimo espaço no rol de atividades desenvolvidas nesse período escolar.

Diante dessa constatação, procuramos apontar princípios norteadores para que a organização didática do ensino possa ter como horizonte a promoção de aprendizagens e o desenvolvimento da criança, a partir da atividade principal e da mediação pedagógica como potencializadora da zona de desenvolvimento proximal.

4.2 A Atividade Principal como Eixo Articulador do Processo de Ensino e Aprendizagem

Do cotejo dos dados coletados nas dissertações e teses produzidas no período de 1998-2010, podemos constatar uma didática fragmentada na Educação Infantil, não sendo perceptíveis clareza e critérios na organização didática do ensino a partir dos elementos objetivos-conteúdos-metodologias, consolidando-se um descompasso na relação professor e aluno, fortemente marcada por uma descaracterização de suas funções e objetivos.

Essa constatação decorre de uma prática que não centraliza seu processo de ensino naquilo que é característico e específico do desenvolvimento infantil: a atividade principal. Leontiev (1978b; 1988a) conceitua como atividade principal aquela que propicia transformações qualitativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança, em determinados períodos de desenvolvimento. De acordo com Martins e Cavalcante (2005) em cada período de desenvolvimento, a escola desempenha um papel próprio na formação da criança. A educação infantil tem uma identidade com características e dinâmica própria de

funcionamento e com isso, há *atividades* que são específicas, com motivos e finalidades que sustentam as ações nelas efetuadas, respondendo a determinados conteúdos e condições materiais e físicas para que as atividades se realizem. Por isso, o objetivo principal da educação infantil é promover o desenvolvimento da atividade da criança.

Desse modo, a presente análise dos dados parte das contribuições da atividade principal da criança, em seus diferentes períodos de desenvolvimento. Por esse motivo, subdividimos esse item em: a) a prática pedagógica de zero a três; b) a prática pedagógica de quatro a seis. Consideramos que essa subdivisão é necessária por compreendermos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a três e de quatro a seis carrega em si especificidades e características próprias que não podem ser tratadas de forma linear e homogênea.

4.2.1 A prática pedagógica com crianças de zero a três anos

Com base nos postulados da perspectiva histórico-cultural, entendemos que o ensino, na Educação Infantil, deve organizar-se tendo por referência a atividade principal em cada período do desenvolvimento infantil, já que é por meio dela que se desenvolvem novas formações e aprendizagens na criança. Ao tratarmos da prática pedagógica com crianças de zero a três anos, temos como eixo norteador as atividades principais denominadas de **comunicação emocional direta e manipulatória objetal**. Retomando os princípios basilares dessas atividades, Elkonin (1987b) demonstra que, na relação bebê-adulto, desenvolve-se uma peculiar comunicação de forma emocional direta, em que o centro da atividade é o adulto, o qual estimula e desencadeia novas relações com o meio social. Dessa relação, formam-se, na criança, ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação que se tornam a atividade principal num segundo momento do desenvolvimento, denominada de manipulatória objetal, cujo objetivo é apropriar-se dos procedimentos socialmente elaborados, concretizados nas ações com os objetos.

De posse dessa compreensão, procuramos identificar, nas pesquisas, dados que ilustrassem uma prática pedagógica que contemplasse ou não uma organização didática do ensino na Educação Infantil, tendo como horizonte de análise a atividade principal no desenvolvimento da criança. Devemos esclarecer que os dados analisados são recortes de pesquisas desenvolvidas em Centros de Educação Infantil, e nesses dados as perspectivas

teóricas e os objetivos das pesquisas são diversos. O fio norteador é analisar essas pesquisas com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O que extraímos dos dados de Barbosa (2000), Araldi (2007), Giraldi (2008) e Janaina Silva (2008) expressa uma ausência em relação aos processos que consideram que o modo de a criança se relacionar e conhecer o mundo passa pelas relações estabelecidas pelos adultos em um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem e interação.

As observações realizadas por Giraldi (2008) em turmas de zero a três anos revelam o quanto inexistente a comunicação emocional na relação criança-adulto:

Miguel vai para a troca, antes do lanche, que demora três minutos (**Priscila** [professora] **não trocou nenhuma palavra com ele**). Desde que Rafael chegou às 7h40min, está deitado na mesma posição no chão sem ninguém ir brincar com ele. Fernando está sempre sozinho, nenhuma professora vai ao seu encontro (fragmentos da observação 05) (GIRALDI, 2008, p. 134).

Pela própria situação social de desenvolvimento da criança nesse período, que necessita estar em relação com o Outro mais experiente, com as mediações do adulto para explorar, conhecer e descortinar o mundo a sua volta, como seres ativos em pleno desenvolvimento, essa prática, pelo relato acima, inexistente. Do contrário, além da ausência de comunicação emocional positiva entre a professora e a criança nesse momento da troca, as outras crianças permanecem passivas em relação às demais e também em relação ao ambiente. O relato acima permite ver que havia, entre a professora e a criança uma comunicação visual direta, com base na transferência de reações, as quais podem ser positivas ou negativas, dependendo das relações estabelecidas (ELKONIN, 1969b).

Elkonin (1969b) explica que a criança, em seus primeiros meses de desenvolvimento, pela própria situação social em que se encontra desenvolve a **necessidade** de comunicar-se emocionalmente com o adulto mais próximo – tornando-se, até mesmo, a atividade principal nesse período –, pois é o adulto quem a motiva a agir, a desvendar o mundo humano e material e a se relacionar com ele. No entanto, Barbosa (2000, p. 172) relata que os bebês de quatro e cinco meses “[...] ficavam nos berços e o argumento para deixá-los lá era o de protegê-los dos maiores. Os únicos momentos de contato com os adultos ou com outros iguais eram na hora da troca, da mamadeira e quando ficavam no colo de alguma monitora”. Nesse episódio, evidencia-se a passividade dos bebês no ambiente e nas relações, e o professor não efetiva uma mediação intencional de modo a provocar aprendizagem e desenvolvimento. Desconsidera-se que é o adulto o centro do processo de desenvolvimento da

criança nesse período; é ele que desencadeia **motivos** para o bebê interagir e relacionar-se com o mundo circundante, farto de conteúdos significativos de aprendizagem.

Lísina (1987) expõe a importância que o adulto exerce nesse processo, introduzindo o bebê, desde seus primeiros meses, em novas inter-relações e relacionando-se com ele, produzindo na criança reações emocionais e afetivas que são base para seu desenvolvimento psíquico:

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para o surgimento da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e, no conjunto de ambas, são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Em consequência, é o adulto quem atrai a criança à comunicação e logo, no processo desta mesma atividade, nos pequenos se engendra, paulatinamente, a nova necessidade de comunicação, diferente de todas as que existiam no bebê desde os primeiros contatos com os circundantes (p. 282).

Do exposto acima, evidenciamos a importância do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, desde seus primeiros meses, em espaços escolares. Pela sua mediação, **ensina** à criança **conteúdos** que ampliam as possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo mobilidade espacial, aperfeiçoam seus movimentos, desenvolvem formas de comunicação, enriquecem os sistemas sensoriais pré-ensais e de manipulação. Com isso, produzem-se na criança cada vez mais novos motivos para conhecer e desvendar o mundo dos objetos e fenômenos humanos:

Neste período, todas as aquisições da criança aparecem *sob a influência direta dos adultos*, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, como organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto traz à criança distintas coisas para que as contemple, toca junto com ela o jogo sonoro, coloca em sua mão os primeiros objetos para que os manipule, a criança aprende a sentar-se com a ajuda dos adultos, o adulto o apoia em seus primeiros intentos de pôr-se de pé e andar, etc. (ELKONIN, 1969b, p. 507).

Nesse período de desenvolvimento, é importante selecionar e organizar conteúdos de ensino que desencadeiem aprendizagens nas crianças. Concordamos que os conteúdos que ocupam maior espaço na organização do ensino são os de tipo procedimentais e atitudinais, com vistas a formar na criança habilidades e atitudes que as tornem mais independentes em relação à realidade circundante. Por isso os ambientes precisam ser diversificados e enriquecidos com objetos e brinquedos que possibilitem desencadear

operações e ações diversas com eles. Isso significa que o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Bozhóvich (1987), nesse mesmo caminho, explica a importante atividade do adulto – neste caso, o professor – que medeia o processo de constituição da vida psíquica da criança desde a mais tenra idade. É na relação criança-adulto que se fundam as qualidades psíquicas, quando surgem as primeiras generalizações sensoriais e a criança começa a se comunicar com elementos primários da linguagem, em forma de palavras para designar objetos. Dessa relação, novas necessidades emergem na criança, que se interessa pelos objetos da realidade circundante; como resultado, esses objetos adquirem cada vez mais força propulsora no desenvolvimento.

Por isso é preciso superar a tendência ainda presente nas práticas pedagógicas na Educação Infantil: “a ideia de passividade, de cuidado para não se machucar é a que prevalece e, quanto aos materiais do pátio e aos da sala, parece que qualquer coisa para brincar já está bom” (BARBOSA, 2000, p. xx). Barbosa relata que, em uma das instituições pesquisadas, grande parte dos materiais pedagógicos provinha de doações e se encontrava em estado precário, quebrado, velho, sujo. Não havia manutenção ou reposição desses materiais e, entre ter estragados e não ter, prevalece a primeira alternativa. A falta de materiais e recursos era tamanha que, certa manhã, em uma das salas observadas, “*Entra na sala uma menina com um abrigo colorido. As crianças se aproximam e exploram as figuras aplicadas no tecido com os dedos.* (Diário de campo)” (BARBOSA, 2000, p. 183).

Há escassez de recursos, brinquedos e materiais pedagógicos na Educação Infantil, e assim os materiais disponíveis se restringem aos produzidos por sucatas, descartáveis, quebrados, que pouco contribuem para a ampliação das possibilidades de aprendizagem da criança diante do mundo da riqueza humana.

Por outro lado, quando existem esses recursos, eles acabam substituindo o papel do professor como mediador entre a relação criança-objeto social:

Após o café, a agente pediu para as çças [sic] retirarem os sapatos, pois elas iriam para o ‘Solarium’ (área livre, com um roda-roda, um escorregador, um balanço e dois cavalinhos). As çças [sic] obedeceram e depois foram brincar.

A agente pegou um saco cheio de brinquedos e deu para as crianças [sic]. Nele havia pазinhas, baldes, vidros vazios de xampus, etc. Enquanto as crianças [sic] brincavam a agente apenas olhava e as organizava quando necessário (caso estivessem fazendo muita bagunça) (SILVA, J., 2008, p. 93).

Os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso não podem ser consideradas simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam.

As aprendizagens sobre as significações sociais dos objetos e situações marcam um salto qualitativo em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social. Porém para que tais aprendizagens ocorram não basta garantir à criança um ambiente ricamente equipado por vários objetos. É imprescindível a participação do adulto a quem compete o ensino das significações. Na ausência desta mediação, a criança mantém ações exploratórias primárias (MARTINS; CAVALCANTE, 2005, p. 59).

Na prática pedagógica com os bebês, Barbosa (2000, p. 172) também não avista um processo de ensino intencional que produza essas aprendizagens mediadas pelo professor:

[...] as crianças, ao longo do dia, fizeram várias tentativas de brincar com os materiais que estavam na sala e que eram vistos como não “apropriados” para elas, como os berços e as cadeirinhas de uso das monitoras. O dia passava com as crianças fazendo as mesmas coisas o tempo todo [...]. Os maiores variavam do berço, sem nenhum brinquedo, para o acolchoado com brinquedos e outras crianças. E os maiores, que já se locomoviam engatinhando ou andando, é que tinham uma gama maior de alternativas para tentar fazer algo. Tentavam brincar com os grandes objetos da sala (berços, cadeiras, fraldas) e os pequenos (o chapéu de um, o enfeite do tiptop de outro, o bico, os cabelos...).

O uso de recursos, brinquedos, ambientes e posições precisa ser enriquecido e constantemente reorganizado, para que eles não se tornem enfadonhos e rotineiros no processo de atividade da criança. Por isso o professor, ao organizar diferentes ambientes e espaços, oportuniza situações novas, oferece elementos novos, provocando a curiosidade e o interesse em manipular e agir em relação às possibilidades inovadoras.

O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante sua manipulação. O

esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto (ELKONIN, 1998, p. 214).

Nos episódios acima, percebemos uma prática pedagógica assistemática e sem critérios na organização do ensino, em que a professora pouco contribui para o enriquecimento das possibilidades de aprendizagens a fim de propiciar novas situações que desencadeiem as ações das crianças. O novo surge no contato das crianças com seus pares mais experientes, que, progressivamente, ampliam o interesse pelos objetos e fenômenos humanos. As crianças recorrem ao que estiver mais próximo de suas possibilidades para explorar, sejam cadeiras, sejam berços, sejam outras crianças, descobrindo ações proporcionadas por esses objetos.

É pela imitação e observação, como prática espontânea e cotidiana, das relações estabelecidas com os pares, em ambientes extraescolares, que a criança amplia ações e manifesta um crescente interesse em manipular os objetos cotidianos, como cadeira ou chapéu. Esses novos interesses demonstram uma passagem nos motivos das crianças, em que o adulto deixa de ser o centro da situação social de desenvolvimento, e o conteúdo de principal interesse às crianças passa a ser manipular objetos e se apropriar de novas e aprimoradas ações com eles. Leontiev (1969, p. 346) explica que são os motivos que estimulam a ação, e esta é dependente do sentido que tenha para a criança: “Se denomina *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirigir esta ação a satisfazer uma necessidade determinada*”. A complexificação da atividade produz novas necessidades, novos motivos e, com isso, ocorre a transição da atividade da criança.

Convém esclarecer que a transição da atividade de comunicação emocional direta à atividade manipulatória objetual não é natural e universal, visto que, mesmo não havendo mediações intencionais e explícitas do professor nesse processo, outras pessoas, como os pais, os colegas mais experientes, os objetos, o espaço, o Outro, se fizeram presentes, implicitamente e de forma assistemática, provocando o surgimento de motivos na ação com os objetos.

É na esteira dessa relação criança-adulto que a criança começa a compreender a utilização dos objetos cotidianos ao mesmo tempo em que se apropria de regras do comportamento social. Nesse processo de aprendizagem, domina as ações com orientação constante do adulto, que lhe demonstra a ação, dirige sua mão e chama atenção sobre o resultado (MUKHINA, 1996). Se houver mediações intencionais, um ensino organizado em que o professor desempenhe sua função de ensinar a criança a *aprender a manipular e atuar*

com os objetos cotidianos, por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões, colocar as meias, etc.), isso produzirá na criança habilidades, capacidades e hábitos que enriquecerão seu desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1969b).

Janaina Silva (2008, p. 96) apresenta um episódio, observado em sala de aula com crianças de dois a três anos, que reporta essa relação da criança com os objetos de uso cotidiano:

Após o jantar as çças [sic] foram escovar os dentes. No momento da escovação a educadora chamou cada çça [sic], colocou creme dental na escova e pediu para que as çças [sic] escovassem os dentes (há um bebedouro com umas 6 torneiras). Depois as çças [sic] entregaram as escovas e enxugaram as mãos.

O exemplo acima relata um dos momentos da rotina da educação infantil comum nas práticas pedagógicas, o processo de escovação, que envolve dois conteúdos simultâneos: dominar a habilidade de manusear o instrumento e adquirir o hábito de escovar os dentes, prática social saudável de cuidado e higiene pessoal. Ambos os conteúdos envolvem elementos da cultura humana, necessários à vida em sociedade. Propiciar à criança, desde os primeiros anos de vida, o que é da cultura humana, permite-lhe dominar de forma cada vez mais ampla os conteúdos dessa cultura, enriquecendo e aprimorando seu desenvolvimento psíquico.

Araldi (2007, p. 94) descreve que, em suas observações, as atividades orientadas envolviam pintura em papel Kraft, desenho no chão do pátio, com giz: “[...] nesses momentos as crianças e educadoras interagiam conversando sobre as cores, os desenhos, entre outros assuntos”. Nesse episódio, observamos um avanço no processo de ensino, em que a professora organiza um ensino que abrange conteúdos que motivam a atividade das crianças, ou seja, desenvolver atividades com diferentes instrumentos, tais como tinta, pincel, lápis, giz. Ao mesmo tempo em que a professora apresenta às crianças novos conteúdos de ordem conceitual, como as cores, esses desencadeiam novas aprendizagens e aprimoram funções psicológicas, como sensações, percepção, memória etc. Importa ressaltar que esses processos psíquicos desenvolvem-se por meio da atividade principal, que mobiliza as funções psicológicas em relação à ação e domínio dos objetos e fenômenos humanos.

Vygotski (1996) afirma que esses processos são ativados pelo desenvolvimento da linguagem, e esta representa uma das principais novas formações na primeira infância, influenciando todos os processos de desenvolvimento da criança, e está umbilicalmente

relacionada com o processo de aprendizagem com os objetos. Com a apropriação dos primeiros sons, os fonemas, que ocorre em ambiente rico de estímulos, há um salto qualitativo no desenvolvimento da linguagem da criança, que se converte em um ser falante, utilizando formas gramaticais relativamente ricas. A linguagem passa a ser utilizada pela criança “[...] para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetal conjunta” (ELKONIN, 1987b, p. 117). Ao referir-se à linguagem, Vigotski (1996) afirma que a comunicação entre a criança e o adulto, nesse processo de apropriação da linguagem, só é possível em situações concretas: “A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se torna compreensível” (p. 328).

Essas afirmações são de crucial importância para discutir o ensino na Educação Infantil: colocam crianças e professor como seres *ativos*, pois é por meio de uma comunicação rica e articulada que se produz na criança a necessidade de comunicar-se e dominar a linguagem falada. A promoção da linguagem é uma importante tarefa no trabalho educativo com as crianças, uma vez que elas se apropriam de signos verbais, das palavras e elaboram as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Vigotski (2001b) defende que a palavra representa um conceito elaborado, histórica e culturalmente, no processo social de apropriação da realidade humana. O significado social das palavras corresponde a uma generalização do conceito em relação aquilo que representa: “A palavra é a ferramenta direta da formação de conceitos. A linguagem é o meio fundamental do pensamento e está vinculada ao desenvolvimento do gesto, do desejo, do jogo, da escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 330).

Desse modo, a riqueza na produção verbal, representada por palavras e sons, produz qualitativamente apropriações que facultam à criança explorar e construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas *culturais de desenvolvimento* (MARTINS, L., 2007c). Afirmamos, com isso, que o professor, ao conversar, falar, cantar e gesticular, está propiciando à criança apropriar-se da linguagem externa para converter em linguagem interna, por meio do processo de ensino.

Pela atividade manipulatória objetal, outras atividades secundárias ocupam lugar no processo de ensino e desencadeiam novas ações e aprendizagens. Essa diversificação nas ações com os objetos e fenômenos faz com que as crianças comecem a substituir um objeto por outro, a transferir as ações desses objetos em situações lúdicas.

Araldi (2007) relata que a brincadeira livre com os objetos disponíveis era uma das atividades que ocupava maior tempo na rotina do trabalho pedagógico, e as crianças realizavam ações com os objetos em situações lúdicas. As interações entre a professora e as

crianças ocorriam nos momentos de brincadeiras livres, como narra a pesquisadora: “[...] colchonete virou um carro, a educadora faz os sons onomatopéicos de um carro e conversa com as crianças sobre onde vão passear” (p. 105). Nos dados de Janaina Silva (2008) também encontramos um momento em que a professora participa das brincadeiras das crianças, e essa interação as deixam entusiasmadas: “Depois do lanche, as cças [sic] foram para a areia onde brincaram com baldes e pás. Em certo momento a professora brincou com as cças [sic] de lobo mau, de modo que as cças [sic] se escondiam e ela aparecia. As cças [sic] gritavam e pediam para ela fazer novamente” (SILVA, J., 2008, p. 101). Esses fragmentos demonstram que o professor, ao participar das brincadeiras, ao brincar com as crianças, desencadeia motivos para que a criança ative seus processos psíquicos. Ao imaginar o colchonete como um carro ou fantasiar no conto do lobo mau, a professora ativa processos como imaginação, memória e atenção das crianças. A fantasia e a imaginação estão vinculadas reciprocamente, despertando emoções, sentimentos e motivações que desenvolvem processos afetivos necessários ao desenvolvimento da criança. Como já assinalamos, Vygotski (1996) preconiza a necessária relação entre o afeto e o intelecto como unidade, como essenciais para entender o desenvolvimento psíquico como um todo.

A importância dessa compreensão é que as crianças depositam emoções, sentimentos em suas atividades. É pela brincadeira que a imaginação e a fantasia começam a se desenvolver (VYGOTSKI, 1998; 2002). Elkonin (1998) diz que a atitude da criança ao atuar *como se* demonstra que, na sua situação lúdica, já está em evidência a imaginação e, ao reconstituir as ações nos adultos, ela os *imita*:

O papel assumido determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade ele faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas. Daí podem inferir-se também hipoteticamente as motivações principais do jogo: agir como um adulto. Não ser adulto, mas agir como um adulto (p. 204).

Os dados de Janaina Silva (2008) apresentam um episódio em que crianças de aproximadamente três anos imitam as ações da professora: “[...] uma das cças [sic] reproduziu o que a professora havia feito de atividade com as formas geométricas com outro colega. Ela cantava: ‘Preste atenção aqui na minha mão, que forma é esta?’ [...] E aí o colega respondia e ela dizia: ‘Muito bem!’.” (p. 205). Esse fragmento demonstra um processo de transição nos motivos e interesses da criança. Como ocorreu essa transição? Nesse período de desenvolvimento, os conteúdos de ensino envolveram processos que produziram nas crianças

amplas aprendizagens: aprenderam a manipular, atuar e realizar distintas ações com os objetos cotidianos e com os brinquedos, adquiriram domínio e ampliação da linguagem como meio de relação social, o que desencadeou processos psíquicos singulares cada vez mais desenvolvidos, por meios de músicas, histórias e atividades dirigidas que implicaram aproximar-se de conteúdos conceituais e aprimoramento dos sistemas simbólicos.

Em síntese, os dados acima apresentados e analisados demonstram que a aprendizagem das crianças se tornava mais significativa quando partia das condições experienciais concretas de sua vida, quando algumas atividades desempenhavam papel principal em determinados períodos do desenvolvimento, orientando e formando processos psíquicos de maneira mais enriquecida. No entanto, frequentemente identificamos ausência de sistematicidade do trabalho educativo nesse segmento escolar, e a prática pedagógica não rompia com o caráter naturalista e espontâneo na condução do processo de ensino, deixando a *aprendizagem a reboque do desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2001b).

4.2.2 A prática pedagógica com crianças de quatro a seis anos

O intenso processo de aprendizagem anterior determina profundas alterações no modo de ser e de operar da criança, culminando em uma nova etapa do seu desenvolvimento. Essa nova etapa é resultante das apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetual, característica do período de zero a três anos. Por meio dessas atividades, a criança ampliou os domínios sobre a realidade, assumindo ações cada vez mais autônomas. A brincadeira esteve presente nesses processos anteriores, mas como atividade secundária, e “[...] a transição para se tornar a atividade dominante reside na mudança de lugar ocupado pela criança no círculo das relações entre os demais. Essa mudança está ligada ao fato de que o mundo objetivo no qual a criança está inserida continuamente expande-se” (LEONTIEV, 1988b, p. 125).

No entanto, essas conquistas sobre o mundo surgem como consequência das relações estabelecidas e da participação ativa da criança nesse processo. Como resultado, manifesta-se na criança a tendência para tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, procurando compreender essas relações em sintonia com tudo que se descortina à sua volta (ELKONIN, 1969b; MARTINS, L., 2007c). De acordo com Leontiev (1988b, p. 125), a **brincadeira** surge “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo

dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”.

Neste novo mundo que se abre ante ela, interessam-lhe, sobretudo, as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos com que atua e as relações entre as pessoas. Na criança, *crece a tendência a tomar parte na vida e na atividade dos adultos, e quer aprender na relação que tem com ele, o novo mundo dos objetos humanos*, ao incorporar a atividade das pessoas e suas relações mútuas. Porém as crianças pré-escolares ainda não aprenderam a atuar da mesma maneira que os adultos. Por isso, sua tendência a tomar parte na vida e atividade dos adultos, o manejar realmente os objetos com que atuam, realiza-se em um tipo especial de atividade característica para a idade pré-escolar, na *brincadeira*, que *é a atividade fundamental da criança neste período de desenvolvimento* (ELKONIN, 1969b, p. 512, tradução nossa).

O conteúdo concreto das relações humanas manifesta-se nas brincadeiras infantis, e sobre isso, os dados das análises carregam importantes elementos para compreender como essa atividade influi no desenvolvimento da criança, como força motriz para as principais aprendizagens nesse período.

A seguir, apresentamos alguns episódios sobre os momentos livres de brincadeiras das crianças em sala de aula, a partir dos dados coletados nas dissertações e teses:

Num cantinho encontravam-se 4 meninas brincando de mamãe e filhinha. Gesticulavam, davam broncas, sorriam e se abraçavam. Pareciam que estavam resolvendo algum problema.

Na parte de cima estavam 3 garotos brincando de *Power-Ranger*. Um dizia ser o de cor preta, o outro de azul e o terceiro o vermelho [...] (RODRIGUES, 2009, p. 92).

Uma criança pega uma espada da estante, imita um personagem de um desenho animado para um grupo de crianças. Em seguida, fala sobre o personagem que imitou. A partir daí, outras crianças usaram a espada para imitar outros personagens, como o mágico que fazia de conta que enterrava a espada no corpo e não se feria (BATISTA, 1998, p. 58).

As crianças entram na sala junto com a auxiliar. Esta distribui alguns jogos sobre as mesas (quebra-cabeça, memória, jogos de montar). Ao mesmo tempo em que ela distribui os jogos, algumas crianças vão se envolvendo com brinquedos que não foram distribuídos. Um menino pega uma metralhadora e começa a gritar apontando a arma para os colegas:

Criança – “Uma arma! Uma arma!”

As crianças começam a correr e gritar como se estivessem com medo. Outras crianças começam a se envolver com os brinquedos disponíveis nas caixas na estante. Outras se envolvem numa brincadeira de faz de conta em frente ao espelho: maquiam-se, penteiam os cabelos, colocam brincos, colares e outros adereços disponíveis e, depois, passeiam pela sala. Uma menina passeia com um coelho de pelúcia pela sala e, de vez em quando, pára e

conversa com um colega. O menino larga a arma, pega o batom e começa a pintar o rosto. Outro pega a arma e diz que vai defender o castelo. Depois, outros meninos juntam-se a ele e começam a andar de um lado para outro, cantando a música Marcha Soldado. Um menino vai até a mesa onde as meninas brincam de se maquiar e coloca batom nos lábios. As meninas riem dele, dizendo que ele é homem. Algumas crianças lêem livros de história no canto do tapete e depois saem para brincar de boneca. Outras, que brincavam na frente do espelho, saem para ver livros de história. As crianças passam de uma atividade para a outra constantemente. Apenas algumas crianças envolvem-se com os jogos propostos pela auxiliar (BATISTA, 1998, p. 63).

As crianças participam de vários eventos ao mesmo tempo, ou seja, a menina passa batom, coloca colar, penteia os cabelos e vai passear na casinha organizada embaixo da mesa. As crianças que estão na casinha saem para ir se maquiar na frente do espelho. O menino anda com a metralhadora na mão pela sala e pára na mesa onde as meninas passam esmalte nas unhas, coloca sua arma sobre a mesa, senta, pega um estojo de maquiagem e começa a participar do faz-de-conta, pintando o rosto (BATISTA, 1998, p. 66).

Esses episódios ilustram que a brincadeira ocupa um lugar central no desenvolvimento da criança, não porque a criança passa a maior parte do tempo se divertindo, mas é por meio dessa atividade que são produzidas novas formas de comportamento e se originam as principais mudanças qualitativas no psiquismo da criança. Ao brincar, a criança interage, conhece e passa a compreender as relações criança-mundo: interpretar as relações entre os homens, por meio da brincadeira, possibilita à criança observar e aprender as regras e funções sociais pelas quais os adultos estabelecem suas relações. Também a atividade lúdica culmina no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na personalidade da criança. Isso porque as próprias condições da situação lúdica incitam a criança a se concentrar nos objetos, nos argumentos e no conteúdo da brincadeira.

A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar. No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias (MUKHINA, 1996, p. 165).

O conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural humana e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas. No entanto o caráter concreto dessas relações representadas na brincadeira pode ser diverso: “Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo,

hostilidade, rudeza, etc. tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive” (ELKONIN, 1998, p. 35).

Isso significa que, nos episódios dos dados acima, as crianças estão representando as relações humanas vividas, percebidas e sentidas. O motivo de suas ações está pautado em reproduzir as operações de um bandido, de um soldado, de uma manequim, e o conteúdo dessas ações está sendo apropriado pela criança no seio dessas relações, formando-a. O conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimentos que medeiam a relação da criança com as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. Se o jogo de papéis for deixado ao *sabor da espontaneidade infantil*, é possível que essa atividade reproduza, espontaneamente, a alienação própria dos papéis sociais reproduzidos do cotidiano da sociedade contemporânea (DUARTE, 2006).

Por isso, Elkonin (1998) enfatizou que o desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e o seu direcionamento, ou seja, é preciso mediações intencionais para que o conteúdo dessa atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras.

Nos relatos dos dados, o momento da brincadeira é em grande parte livre, espontânea, com mínimas interferências do professor. Batista (1998) relata que a hora do parque parece já estar naturalizada na creche como a hora da brincadeira livre, em que as crianças brincam do que elas querem: “Parece que não há uma preocupação em tornar este momento mais significativo, no sentido de favorecer um ambiente organizador das ações das crianças” (115). Segundo os dados da pesquisadora, a configuração do espaço do parque, a distribuição dos objetos e brinquedos, segue sendo sempre a mesma, isto é, o balanço, a casinha, os pneus, e alguns brinquedos como balde, pá, bonecas, entre outros, estão no parque todos os dias, sem que sejam variados. Concordamos com Batista (1998) sobre a necessidade de diversificar esses materiais para desencadear outras experiências entre as crianças a fim de estimular a criatividade, a fantasia e a imaginação. “O fato de o parque estar sempre do mesmo jeito não significa que as crianças não desenvolvam a criatividade, a imaginação e a fantasia, mas poderiam vivenciar outras situações mais ricas e significativas, se o espaço fosse planejado e organizado para aguçar-las e desafiá-las, com a participação do adulto” (BATISTA, 1998, p. 115).

A brincadeira, como produto das relações sociais e ações humanas reproduzidas pelas crianças, pode ser mediada pelo professor, não com objetivo apenas

pedagógico, mas incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais tão importantes para se relacionar com o mundo circundante, em direção à formação humana em sociedade. Conforme afirmam Nascimento, Araujo e Miguéis (2009, p. 296):

As regras e as normas existentes entre as pessoas, nas situações da vida (relações de trabalho, por exemplo) são reconstituídas por meios singulares e aparecem de maneira mais ampla e mais explícita na consciência das pessoas, por meio das situações simbólicas. Isso tem a ver com a função do jogo de papéis ou a sua necessidade: permitir que as crianças se apropriem do mundo de relações e atividades dos adultos e, assim, se humanizem.

A atividade lúdica possibilita que a criança reconstitua relações humanas e sociais e, ao mesmo tempo, desencadeia funções psicológicas, como a imaginação, por meio de processos pedagógicos organizados e intencionais. Elkonin (1987a) tem como certa a dificuldade de se organizar a brincadeira que tenha como conteúdo as relações sociais, ou seja, o jogo de papéis, e nessa situação o professor precisa ter clareza ao dirigir e utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança. No entanto, o jogo de papéis não é estratégia, não é meio para desencadear jogos didáticos ou facilitar o ensino de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. A intencionalidade pedagógica da brincadeira no trabalho educativo significa que o professor pode promover e favorecer situações lúdicas em que o conteúdo reproduzido seja sempre enriquecedor e revelador das relações humanas, operando a humanização da criança.

Isso não significa que não possamos promover atividades que tenham o lúdico como meio ou estratégia, de forma a desencadear motivos e interesses na criança para aprender. Apresentamos, a seguir, situações lúdicas desenvolvidas pelas professoras em que a brincadeira é utilizada como uma **estratégia** para o ensino de determinados conteúdos:

A professora pediu que as crianças formassem uma roda para que cantassem junto com ela a música do boneco mole, no qual ela daria os comandos:

*Eu sou um boneco mole
Sou mole que nem mingau
Se mexo (indicar uma parte do corpo)
Todo mundo mexe igual.*

A professora ia dizendo as partes do corpo e fazendo os movimentos para que as crianças a imitassem. (D.C. de 13/06/2002) (PAIXÃO, 2004, p. 133).

Paixão (2004) aponta que o brincar não ocupava espaço importante no cotidiano escolar da instituição pesquisada e, quando aparecia, geralmente a professora comandava a brincadeira com a intenção de disciplinar e acalmar as crianças. De maneira

similar, Batista (1998) descreve que, de uma atividade a outra, ou de um espaço a outro, emprega-se a ludicidade para controlar o comportamento e imbuir normas e regras. No relato a seguir, há uma proposta de dar ludicidade ao processo de formar fila, para que as crianças possam transitar de um espaço a outro, de forma ordenada e comportada:

Na continuação da roda, a professora retoma a proposta do passeio feita no início e fala para as crianças.

Prof.: “Vocês lembram, quando a gente fez um trenzinho e fomos lá na rua ver o parque?”

As crianças respondem entusiasmadas que lembram.

Prof.: “Vamos fazer um trem igual àquele?”

As crianças começam a dizer como vai ser o trem e a professora fala:

Prof.: “Se o vagão sai do trem o que acontece?”

O trem cai, responde uma criança, e aí não anda mais, respondem outras.

Prof.: “Se desmanchar o trem, ele pode sair do trilho, aí não pode mais andar.” (BATISTA, 1998, p. 103).

As pesquisadoras acima não concordam com o modo como a brincadeira é utilizada nos espaços escolares, por ser dirigida e comandada pelo professor como recurso para ensinar conteúdos, regras e comportamentos sociais. No entanto, inferimos que a brincadeira não precisa ser direcionada apenas para isso, mas precisamos reconhecer que é por meio dela que conseguimos avançar em direção às inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio da mediação efetuada pelo professor nesse processo.

A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil reside em que, por meio dela, a criança apreende o controle da conduta e aprende sobre regras, como habilidades importantes para o desenvolvimento infantil como um todo. Vygotski (2002, p. 16, tradução nossa) defendeu que, na brincadeira, a criança “[...] renuncia seu impulso imediato, coordenando cada ato do seu comportamento com as regras do jogo”. Essa sujeição às regras – a renúncia da ação impulsiva, espontânea, a necessidade de seguir as regras da brincadeira – provoca na criança a necessidade de aprender a controlar seu comportamento, de aprender a subordiná-lo para poder atingir êxito no processo de brincar. Segundo Vygotski (2002, p. 16), “[...] na brincadeira, a criança chora, como um paciente, mas, alegra-se como participante”. Isso significa que o prazer, a alegria do brincar encontra-se em conseguir reproduzir as ações conforme as relações sociais. É por isso que Elkonin (1998) explica que a brincadeira é a *escola de conduta arbitrada*, pois a criança aprende a subordinar e reorganizar seus desejos e motivos para brincar. Com isso, amplia os mecanismos de controle sobre si, surgem novos domínios sobre seu comportamento, exigindo atos mais volitivos, superando a tendência de

agir diante dos estímulos imediatos e instintivos do meio. Esses processos demarcam a originária formação da personalidade da criança:

[...] a personalidade que é um conceito social abrange subjacente ao natural, o histórico no ser humano. Não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a “personalidade” é um conceito histórico. A personalidade abrange a unidade da conduta que se distingue pelo indício do *domínio* (VYGOTSKI, 1995, p. 328).

Elkonin (1969b, p. 513) explica a necessidade de o professor compreender esse processo para intervir de maneira a dirigir e a utilizá-lo como meio no processo de ensino e educação:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quando a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. *O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso, é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da reprodução daquilo que possa desenvolver qualidades negativas.*

Em nossa opinião, os extratos da prática pedagógica acima demonstram que, por meio de situações lúdicas, produziram-se, nas crianças, motivos para aprender. As crianças, ao brincar e cantar sobre o corpo, aprenderam, por meio da imitação, a identificar as partes do corpo. Ao utilizar a música do *trem* para formar a fila, a professora organizou, controlou, de maneira externa, intersíquica, o comportamento das crianças de modo a internalizarem o novo em seu desenvolvimento, uma nova qualidade intrapsíquica, por meio de uma situação lúdica. Situações como essas são as bases para que as crianças desenvolvam culturalmente seu comportamento e aprendam a dominá-lo. Ao conquistar esses processos, a criança internaliza processos psíquicos, mediados por signos e/ou instrumentos, transitando do *interpsíquico* ao *intrapíquico*. “Primeiro, a interpsicológica: eu o ordeno, você o executa; depois, a extrapsicológica: começo a dizer a mim mesmo; e logo a intrapsicológica: dois pontos do cérebro, que são estimulados a partir de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e transformar em um ponto intracortical”. (VYGOTSKI, 1991, p. 91).

Além dessa importância para o controle da conduta e de aprender sobre regras sociais, a brincadeira, como um procedimento, como um recurso, produz na criança os motivos, os interesses para aprender.

A brincadeira pode ser um recurso do trabalho pedagógico, fazendo emergir outros interesses e motivos na criança, que são essenciais no processo de desenvolvimento infantil:

Ela [a brincadeira] é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira (LEONTIEV, 1988, p. 64).

A mediação escolar por meio da brincadeira é fundamental como instrumento pedagógico aliado ao trabalho do professor, que, ao dirigir a brincadeira, motiva as crianças a brincar e aprender.

A professora convida as crianças a andarem em círculo pela sala e cantarem a seguinte canção: “o gigante é um homem alto; o anão é um homem baixo”. Na primeira parte, todos devem andar nas pontas dos pés, na segunda, todos devem andar abaixados. Todas as crianças se engajam e parecem adorar a atividade. Em seguida, pede às crianças que se sentem novamente em roda e diz que “agora nós iremos ao país dos animais”. As crianças parecem se interessar. A professora diz que vão procurar os animais altos e os animais baixos e convida o grupo: “vamos pensar!”. Diz que essa será a chamada de hoje: quando ela disser “alto”, a criança tem que dizer o nome de um animal alto, quando ela disser “baixo”, a criança tem que dizer o nome de um animal baixo. Enfatiza que não podem repetir o que outro colega já disse (PASQUALINI, 2010, p. 247).

Nesse momento inicial da rotina escolar, em roda, a professora está, intencionalmente, ensinando diferentes conteúdos e desenvolvendo processos psíquicos, por meio de uma situação lúdica. Imitar o alto e o baixo e transferir esses conceitos aos animais e não repetir os já citados provoca aprendizagens em diferentes níveis nas crianças: a) generaliza conceitos abstratos, por meio da imitação e do caráter lúdico da atividade; b) desenvolve a concentração e a atenção, ao ter que nomear animais com esses conceitos, mas não repeti-los. Isso significa que o professor, ao trabalhar conceitos, pode utilizar situações lúdicas que incorporem e criem, na criança, a **necessidade pedagógica** para aprender. Nos fragmentos acima, observamos que, por meio de situações lúdicas imitativas, a professora desenvolveu a necessidade pedagógica para aprender determinados conteúdos, sejam as partes

do corpo sejam conceitos matemáticas como alto e baixo. O conteúdo a ser apreendido pelas crianças fica subordinado à atividade de reproduzir as ações dos animais, no entanto, motiva as crianças a aprender o conteúdo para poder brincar.

Leontiev (1988a) explica que o processo de executar ações, como imitar os animais, apontar as partes do corpo, motiva a criança a agir. Nem sempre, porém, esse motivo coincide com seu objetivo proposto, pois talvez ainda não tenha desenvolvido a necessidade de aprender sobre tais conceitos. No entanto, a situação lúdica desencadeou motivos para as crianças realizarem a atividade, justamente porque agregou sentido para elas. Nas atividades lúdicas anteriormente ilustradas, o sentido coincidiu com o motivo, que levou as crianças a agir a fim de atingir um resultado (imitar corretamente as partes do corpo; imitar os animais). Percebemos que a execução dessas ações não se limitou a reproduzir mecanicamente as operações da atividade. O resultado esperado correspondeu com o motivo da criança, expresso em forma de interesses e necessidades, o que desencadeou novas aprendizagens.

Talvez o objetivo de aprender conteúdos de ordem conceitual, como animais e partes do corpo, ainda se encontre de forma secundária aos motivos da criança e não provoque interesse nela para aprender tais conceitos. Porém, se houver mediação pedagógica sistematizada, é possível potencializar mudanças nos motivos da criança, tornando-os *realmente eficazes*, e fazer o motivo e objetivo da criança coincidirem, porque, na verdade, ela deseja aprender sobre os conceitos que envolvem a atividade (LEONTIEV, 1988a). Por isso, nessas situações ilustradas, o professor atuou na zona de desenvolvimento proximal da criança, ativou processos psíquicos como pensamento, memória, concentração, para poder realizar a atividade. As crianças estavam ativas e, pela mediação do professor, realizaram ações que provocaram o aprender sobre conteúdos que ainda não dominavam.

Entendemos que ensinar à criança o que ela já sabe ou ensinar algo que não esteja ao alcance de sua compreensão não promove aprendizagem e não provoca desenvolvimento. O *bom ensino* (VYGOTSKI, 2001b) é aquele que atua naquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas executa pela mediação do mais experiente, no caso aqui, o professor. Mediando a atividade da criança, com *estímulos meios* – palavras orientadoras, ações de imitação –, o professor produz na criança a possibilidade de que, posteriormente, domine o conteúdo e realize a atividade por conta própria.

Essa inferência nos instiga a compreender a importância do professor na organização, execução e avaliação do trabalho pedagógico. É preciso planejar atividades que ensinem às crianças aquilo que elas ainda não sabem, mas que estejam em condições de aprender, desafiando-as a realizar aquilo que provoque o novo e as faça avançar em seu

desenvolvimento. É por meio de habilidades e capacidades já desenvolvidas que organizamos o ensino de modo a formar novas capacidades.

É pela atividade principal que o professor pode organizar o ensino, promovendo ações lúdicas que atuem nas linhas acessórias de desenvolvimento, ou seja, nas suas atividades secundárias, representadas por atividades produtivas como desenho, modelagem, construção de objetos, atividades manuais etc. Essas atividades têm particularidades próprias que requerem conhecimento do professor para que se exerça influência específica no desenvolvimento da criança (MUKHINA, 1996).

Esta é uma etapa de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, decorrentes da elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno. O mundo, como fenômeno independente das percepções e desejos da criança, descortina-se à sua volta, tornando-se cada vez mais objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos (MARTINS, L. 2007c, p. 72).

As atividades produtivas ocupam um lugar importante no trabalho educativo na Educação Infantil e é possível identificar nos dados da pesquisa que elas estão na prática pedagógica do professor. Rodrigues (2009) relata uma atividade em que a professora ensinou cada uma das crianças a utilizar a tesoura, a partir de uma atividade de pintura, recorte e colagem de um quebra-cabeça: as crianças “[...] foram sendo chamadas individualmente para que fizessem novamente a atividade do quebra-cabeça. A qual tinha o objetivo de incentivar o uso da tesoura e de trabalhar a coordenação motora (Diário de Campo, 23/06/2008)” (RODRIGUES, 2009, p. 94).

O quebra-cabeça e o jogo da memória, entre outras atividades, também foram atividades propostas por Rubia Silva (2006) em sua pesquisa que tinha por objetivo propor uma *prática ressignificada*, cujo intuito era despertar os verdadeiros *interesses*, *curiosidades*, *ansiedades* e *necessidades* das crianças. Em sua proposta, utiliza-se do lúdico e das atividades secundárias, como o desenho, o recorte, a colagem, a modelagem, para envolver as crianças em experiências concretas de explorar e entrar em contato com o mundo. Seus dados revelam o engajamento das crianças e o interesse em desenvolver e participar das atividades:

Taís relatou: “Gostei muito do quebra-cabeça porque tinha que recortar e tinha figuras”. William contou: “Gostei do quebra-cabeça porque era muito legal e eu sempre quis fazer um desses”. Nicole expôs: “Gostei porque é muito bom cortar. E eu consegui montar o quebra-cabeça”. José, ainda, comentou sobre a realização do quebra-cabeça de gravuras: “Gostei porque é

“muito legal a gente tem que recortar depois recortar de volta para montar”
(SILVA, R., 2006, p. 84).

Essa ressignificação da prática se fez apelo fato de sua pesquisa revelar que, nas atividades desenvolvidas na turma pesquisada sobre o conteúdo dos cinco sentidos, os professores ficaram restritos às atividades prontas, extraídas de apostilas, reduzidas a cópia, treinos e repetição de modelos prontos e impressos. Não havia proposições de conteúdos que avançassem na aprendizagem das crianças e produzissem o novo em seu desenvolvimento.

O dado constatado por Rubia Silva (2006) se repete em Cirino (2008), que relata haver uma lacuna entre o *dito* nas propostas pedagógicas e o *feito* nas práticas em sala de aula, que se limita ao cumprimento de tarefas padronizadas, pouco desafiadoras e não desenvolvem a capacidade de construir conhecimentos para além da repetição e treino. As crianças realizam atividades fragmentadas e desarticuladas de conteúdos e objetivos:

(8 h) – Após atividade com a ‘massinha de modelar’, a professora faz o recolhimento da massinha e passa à explicação da ‘tarefa’ do dia, a qual envolve o nome e desenho das pessoas da família – para isso a professora sai perguntando os nomes do pai, da mãe e dos irmãos de cada uma, se têm avó etc., a tarefa se constitui de uma atividade mimeografada com os seguintes itens: 1) Desenhe e pinte no quadro abaixo a sua família; 2) Escreva nos retângulos abaixo a letra A; e 3) Desenhe e pinte abaixo três círculos. No início da tarefa consta o cabeçalho com o nome da escola, data e linha para a criança fazer o seu nome. (Observamos que a professora não expõe a tarefa antes de entregá-la às crianças para que as mesmas possam visualizar as orientações dadas verbalmente sobre o seu conteúdo. Percebemos, nessa tarefa, a presença de três conteúdos distintos e desarticulados: a família, as formas geométricas e as letras vogais). A professora distribui-se da tarefa, lápis e borracha e as criança vão tentando fazê-la com a ajuda da professora. Algumas conseguem e outras não. (Observamos que a professora se divide em repreender aqueles que correm pela sala ou ficam brigando, enquanto outros tomam água, e na orientação dos que estão tentando cumprir a tarefa – Essa tarefa prossegue por mais ou menos 50 minutos [...]). (Diário de campo, observação não-participante n. 11, nível IV, em 21/03/2007) (CIRINO, 2008, p. 115).

Concordamos com as observações da pesquisadora em relação à proposição da atividade. Parece que o objetivo é manter as crianças ocupadas, e os conteúdos ficam reduzidos a mera repetição, vazios de sentido para as crianças, que ficam dispersas, desatentas e, dessa forma, a atividade não é realizada com êxito. Mendonça (2003) também constata em suas observações o emprego de atividades isoladas, com predomínio de exercícios voltados ao reforço de escrita, leitura e numerais. A prática é marcada “por atividades mecânicas, pouca

interação genuína entre professores e alunos, proposição de escolarização tradicional, como: trabalho centrado no adulto; espaços inadequados para a execução das atividades e ênfase em atividades de alfabetização” (MENDONÇA, 2003, p. 118).

A ênfase em atividades de alfabetização é um dado revelado nas investigações de Paixão (2004). A pesquisadora relata que um dos objetivos mais prementes nesse período escolar diz respeito ao processo de alfabetização; as demais atividades são coadjuvantes para que se possa treinar a escrita de palavras, do nome, de registros que se vinculem a preparar para aprender a ler e a escrever. Uma professora entrevistada por Paixão (2004, p. 112) relata que “[...] todas as atividades são importantes. [...] Você trabalhar com o corpo, trabalhar com jogos, trabalhar com a fala, tudo. É tudo muito importante para chegar à alfabetização (Informação verbal)”.

Essa mesma centralização na alfabetização também é diagnosticada em entrevista feita por Mendonça (2003, p. 108): “preparar a criança para o ingresso na 1ª série” assim como “despertar o interesse para a alfabetização” são expressões que demonstram o caráter preparatório que ainda embala as práticas pedagógicas.

Vigotski (1995) assim se posiciona em relação a essas práticas pedagógicas restritas ao treino e à antecipação:

Não negamos que seja possível ensinar a ler e escrever a crianças de idade pré-escolar, inclusive consideramos conveniente que a criança saiba ler e escrever ao ingressar na escolar. Porém, o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo à criança. Se esse saber é apenas utilizado para escrever felicitações oficiais aos superiores – e as primeiras que temos examinado são palavras ditadas evidentemente pela professora – é evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em cansar a criança, já que não atua por si mesma, nem se desenvolve a sua personalidade. Aqui se revela mais claramente a contradição fundamental [...]: ensinam as crianças a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural [...]. Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhes é imprescindível. Unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo da linguagem (p. 201).

A aprendizagem da linguagem escrita, para Vigotski (1995), é um complexo processo de atividade humana cultural que precisa ser compreendido pelo professor para que possa mediar a aprendizagem da escrita, como uma conquista do desenvolvimento cultural da criança:

[...] a história da escrita na criança começa muito antes de quando o professor coloca, pela primeira vez, o lápis em suas mãos e lhe ensinar o modo de traçar as letras. Se não conhecermos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita (p. 194).

Nesta perspectiva, Vigotski (1995) apresenta alguns traços gerais que marcam esse processo: a) o gesto é o primeiro signo visual, é a escrita no *ar*, e conseguir *escrever* esse signo, é um *gesto que se afirma*; b) as garatujas são representações desses gestos e representam os primeiros desenhos; c) o desenho é um complexo processo de elaboração mental da criança, que passa a registrar de forma simbólica suas representações visuais e verbais. É uma etapa prévia da linguagem escrita: “[...] a criança compreende que seu desenho pode representar algo” (p. 193); d) da escrita pictográfica à ideográfica pressupõe-se a representação baseada em signos simbólicos abstratos relacionados com significados sociais.

Na Educação Infantil, muitas vezes encontramos práticas que não contextualizam o ensino da linguagem escrita como uma aprendizagem que demanda sistematização e compreensão do próprio processo de desenvolvimento da criança. Esse processo envolve multiplicidade e complexificação de várias aprendizagens e engloba conteúdos de diferentes demandas, que precisam ser enriquecidos durante as atividades de ensino.

Paixão (2004, p. 124) narra um episódio em que o conteúdo deveria envolver o folclore, o que poderia abranger diferentes processos de aprendizagem, mas se reduzia a cópia de palavras:

A professora escrevia na lousa palavras sobre o folclore, questionando as crianças sobre as letras necessárias para compô-las. Entretanto, as crianças do grupo observado: Kaíque, Anderson, Kevin, José, Raí e Renato não prestavam nenhuma atenção à escrita coletiva. Enquanto a professora entregava os cadernos – para a cópia das palavras – estes meninos brincavam com a borracha simulando um jogo de futebol, onde os lápis eram os jogadores e a borracha a bola (D. C. de 27/08/2002).

Quando faltam motivos para aprender, as crianças não se interessam pelo conteúdo, até porque não há um conteúdo explícito sobre **o que é folclore**. Parece que **ensinar** na Educação Infantil se reduz apenas a treino de habilidades motoras, como escrita e desenho, não havendo formação de habilidades e capacidades psíquicas, como atenção, memória, concentração etc., que possibilitem avançar no processo de enriquecimento e aprimoramento de aprendizagens como um todo. Sacristán (1998) afirma que os conteúdos, como construção

social, devem refletir a concepção de aluno e a função social da educação, no âmbito da cultura humana, que englobem quais finalidades educativas se apresentam em determinado nível de escolaridade e as diferentes aprendizagens que os alunos adquirem.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. Por isso, é preciso referir-se não apenas a informações que necessitam ser adquiridas, mas também aos efeitos que se derivam de determinadas atividades, que é necessário praticar para obter aprendizagens variadas como as mencionadas (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Os conteúdos, como expressão dos conhecimentos elaborados e representativos das conquistas dos homens, convertem-se em saberes escolares. No entanto, o ensino de um conteúdo, por exemplo, o folclore, como conteúdo conceitual, também engloba formação de habilidades na criança e atitudes como conteúdos implícitos na execução da atividade. Significa dizer que o processo de ensino representa uma unidade entre os conteúdos, os quais precisam de clareza e critérios para que se avance no processo das máximas aprendizagens da criança, como um todo.

Outro exemplo ilustra essa necessidade de resultar num produto pronto, numa atividade escrita, em que surgem concepções de que o **conteúdo a ser ensinado** não precisa se relacionar com as demais atividades desenvolvidas no dia ou na semana, como as brincadeiras, higiene, alimentação etc. Os professores consideram que **ensinar** resulta em um resultado concreto, por isso *fazer algo, qualquer coisa serve para ocupar o tempo* demonstra que as atividades têm um fim em si mesmas, sem significado nem sentido para as crianças. Isso pode ser percebido no relato de Batista (1998) no qual discorre que, em algum momento da rotina, as crianças *param* para *aprender* algum conteúdo importante como se somente essa atividade tivesse maior importância, no rol de tarefas elaboradas durante o dia todo na sala de aula. A pesquisadora discorre que a própria fala da professora adquire um caráter formal e prescritivo para instruir as crianças sobre o que *vão aprender*. Nesse momento há um hiato na proposta da atividade: as crianças *vão fazer* uma filmadora, com materiais recicláveis, que reproduza a filmadora que a pesquisadora deixou na sala. Entretanto concordamos com o questionamento lançado por Batista: “[...] o “para quê” e o “por quê” fazer a filmadora não aparecem na proposição feita pela professora” (1998, p. 86), como objetivos, logo, complementamos: O que se pretende ensinar ao fazer a filmadora? Que conteúdos foram

selecionados para ensinar o quê? Dessas questões, podemos apresentar outras que devem refletir no encaminhamento do processo de ensino:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar das decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que ensina, deixando de lado muitas outras coisas?
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?
 Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?
 Esses conhecimentos servem a quais interesses?
 Que processos incidem e transformam as decisões tomadas até que se tornem prática real?
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? (Já que a forma de ensinar não é neutra quanto ao conteúdo do ensino).
 Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?
 Com que recursos pedagógicos, ou com que materiais ensinar?
 Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?
 Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?
 (SACRISTÁN, 2000, p. 124-125).

Inferimos que essa seja a principal lacuna na Educação Infantil: fazem-se atividades vazias de sentido, ausentes de objetivos, que consistem em simples reprodução de técnicas e procedimentos, em que conteúdos surgem do improviso e do espontaneísmo.

Arriscamos afirmar que talvez nisso se encontre o principal foco da dicotomia entre as **intenções** da professora e o **interesse** das crianças:

As crianças parece ainda não estarem mobilizadas para a atividade pedagógica, embora esta já esteja sendo preparada pela professora e pela auxiliar. A ideia de fazer a filmadora parece não ser suficiente para mobilizar as crianças para a atividade. Elas preferem brincar, ao invés de fazer a atividade proposta” (BATISTA, 1998, p. 87).

As intenções traçadas pela professora não correspondem aos motivos das crianças. O conteúdo não está explícito, e o simples fazer a atividade não produz interesse nas crianças, pela ausência de relação entre o sentido para elas e o significado social da atividade. Destacamos com isso que cabe ao professor, em seus objetivos, avaliar a pertinência de determinadas atividades em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Seguimos questionando: que **sentido** e **significado** há em produzir uma filmadora? Batista (1998) relata que, durante a confecção da filmadora, não era permitido que as crianças brincassem, conversassem ou se retirassem da mesa da atividade sem finalizar o trabalho. É durante a criação da filmadora que a atividade adquire algum sentido para as crianças: quando a professora senta à mesa para realizar a atividade com elas e assim, podem brincar com o produto final: “A atividade começa a fazer muito mais sentido para as crianças quando a filmadora está pronta” (BATISTA, 1998, p. 92). Isso porque o significado da atividade para a criança não está no produto final – a filmadora. O pensamento infantil ainda atua em relação às ações efetuadas no processo, não conseguindo representar mentalmente os resultados de sua atividade.

Além do mais, como dissemos no primeiro capítulo, sobre a relação entre motivo e sentido pessoal na realização de atividade, Leontiev (1978b, p. 97) afirma que, do ponto de vista psicológico, o sentido pessoal e consciente é criado pela relação objetiva e concreta, que se reflete no cérebro do homem, entre “[...] aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”. Para a concretização de alguma atividade de ensino é preciso produzir uma necessidade pedagógica no aluno, que desencadeie motivos permeados de sentido. Essa necessidade pedagógica, desencadeada pelas significações sociais, cristalizadas em forma de conhecimentos historicamente elaborados, ao serem apropriadas, adquirem sentido pessoal para o aluno.

As atividades de construção, a exemplo da filmadora, podem ser **conteúdo de ensino** desde que produzam uma necessidade pedagógica, que poderia ser apresentada por meio de uma situação lúdica e/ou o que esse objeto social representa como instrumento criado historicamente.

As atividades de construção operam sobre o estabelecimento de relações entre distintas partes dos objetos. Os trabalhos manuais favorecem os domínios sobre a utilização de instrumentos, ampliando a compreensão sobre os motivos sociais da produção de objetos. Enfim, todas essas atividades requerem análise e planejamento, ensinando a criança a atender deveres e a realizar ações com um fim determinado, inferindo nas representações simbólicas e no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados etc. (MARTINS, L., 2007c, p. 75).

Outras atividades também desencadeiam aprendizagens importantes no desenvolvimento da criança nesse período. Uma delas é o ato de representar pelo desenho. Nos dados de Batista (1998), Barbosa (2000), Mendonça (2003), Paixão (2004), Rubia Silva

(2006), Cirino (2008) e Rodrigues (2009), identificamos que os desenhos prontos e padronizados para pintura e os desenhos livres são os mais executados como atividades pedagógicas. Desenhos dirigidos, observação estética de alguma produção artística, praticamente inexistem nos dados levantados. Inferimos que talvez os professores não compreendam que o desenho porta possibilidades de ensino de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, e tanto como conteúdo de ensino, quanto estratégia, o desenho merece ser mais bem compreendido na gama de atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

Vygotski (1995) afirma que o desenho infantil não deve ser considerado uma ação mecânica e isolada, mas deve ser compreendido como uma etapa importante da linguagem simbólica, como uma linguagem gráfica peculiar, que a criança avança de um simples rabisco para o desenho que representa e pode significar alguma coisa. Apoiado em Kersensteiner, Vygotski (1998) explica que o ato de desenhar pode ser dividido em quatro etapas: 1) *estágio de esquemas* – as representações esquemáticas do desenho de algum objeto não representam os aspectos reais e fidedignos dos objetos verdadeiros. A representação da figura humana limita-se a cabeça, pernas, braços e dorso. “Traço muito peculiar deste estágio é que as crianças desenhavam de memória, sem copiar do modelo” (VYGOTSKI, 1998, p. 94); 2) *surgimento do sentimento da forma e da linha* – o desenho da criança mescla representações esquemáticas com a forma real do objeto, mais próximo da realidade, apresentando um número maior de detalhes: “[...] todo o desenho se aproxima da aparência verdadeira da imagem” (VYGOTSKI, 1998, p. 97); 3) *representação verossímil* – desaparecem os esquemas presentes nos estágios precedentes e o desenho apresenta mais contornos, transparecendo a ideia e a aparência real, com aspectos próprios do objeto representado: “Apesar de alguns erros, como a violação da proporcionalidade e das medidas, o desenho das crianças é realista, reflete o que vê” (VYGOTSKI, 1998, p. 99); 4) *representação plástica* – o desenho transmite movimento, luz, sombras e chega à representação real, com todos os detalhes observados pela criança.

Embora haja essas etapas do ato de desenhar, Vigotski (1998) assevera que esse ato não é algo natural e espontâneo ou que surja por si mesmo na criança artística, mas que esta precisa formar habilidades, hábitos artísticos, disposição de materiais alcançados mediante o ensino: “[...] às crianças que se ensina na escola [...] proporciona estímulo favorável para o desenvolvimento do desenho” (VIGOTSKII, 1998 p. 102). Dirigir a atividade do desenho, produzir a tomada de consciência na criança sobre o resultado da

atividade, faz com que o ato de desenhar salte das simples representações de esquemas à atividade produtiva, em que suas ações portam caráter de aprendizagem (MUKHINA, 1996).

Ao compreendermos o significado das atividades desenvolvidas pela criança na Educação Infantil, não apenas centralizadas na alfabetização mecânica e desconexa, podemos avançar no entendimento de que a linguagem gráfica do desenho requer situações de aprendizagem que relacionem signos e símbolos, ou seja, a criança precisa aprender a dominar a relação entre o símbolo representado pelo desenho e pelas letras. Esse processo demanda um trabalho educativo intencional que se inicia nos simples gestos representados nas canções e brincadeiras infantis.

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais tem nascido a linguagem. O *gesto*, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança à semelhança da semente que contém o futuro carvalho. O *gesto* é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fortalece (VYGOSTKI, 1995, p. 186, grifo nosso).

Um exemplo de que os gestos são importantes tanto para esse processo de representação de signos visuais como para desenvolver a linguagem pode ser ilustrado no dado abaixo:

Após as canções, a professora convida o grupo a recitar uma parlenda. O grupo se engaja ativamente na tarefa. Por fim, a professora pede que recitem trava-línguas – que chama de “travinhas”. Consulta as crianças perguntando quem gostaria de recitar individualmente e várias crianças se manifestam. (...) Uma das crianças pede à professora que recitem um outro trava-língua: “a aranha arranha a rã, a rã arranha a aranha”. **A professora criou com o grupo gestos que representam a aranha, a rã, e o ato de arranhar, e tais gestos são realizados concomitantemente à recitação do trava-língua.** Tais gestos parecem ser fundamentais para que as crianças consigam verbalizar esse conteúdo cujo nível de dificuldade é elevado para o grupo/faixa etária (Observação em sala de aula, Jardim I, segunda-feira) (PASQUALINI, 2010, p. 167).

Consideramos que, na Educação Infantil, o processo de ler e escrever pode ter significado na aprendizagem da criança, se houver formação de sentidos, por meio do brincar, do desenho, da escrita, como diferentes momentos, mas por sua essência, é único no desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995).

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do

sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p. 185).

Essa premissa nos indica que o trabalho pedagógico na Educação Infantil, para além de apresentar exercícios fragmentados baseados em treinos e repetição de letras soltas e isoladas, precisa produzir sentido no processo de desenvolvimento da linguagem como um todo. No período da Educação Infantil, é possível avançar na alfabetização e no ensino de conceitos, tornando essa aprendizagem significativa justamente porque, com o domínio cada vez maior do vocabulário e dos signos, com os interesses da criança voltados para apreender sobre o mundo circundante, o professor pode ampliar esse repertório de aprendizagem, tornando a leitura e a escrita um processo cultural que tenha sentido para criança. Com isso, refutamos a crença de que os processos de aprendizagem da escrita e da leitura possam ser construídos ou descobertos pelo aluno; ao contrário, trata-se de um processo ativo de apropriação de um conhecimento já elaborado socialmente. É preciso pôr em atividade as funções psicológicas superiores, mobilizá-las para que ocorra apropriação desses conteúdos.

Elkonin (1969b; 1974) investigou o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento e acredita que, se houver um ensino organizado e sistematizado, a criança tem condições de aprender corretamente a linguagem oral e escrita, de forma significativa.

Não há dúvida que, entretanto, a alfabetização não pode ser simplesmente apreendida de forma mecânica no sistema existente de desenvolvimento da linguagem em instituições pré-escolares. Requer reais mudanças, primeiramente, no programa e organização do trabalho relacionado ao domínio da estrutura gramatical e à composição sonora do idioma. A designação do conteúdo correto e a organização deste tipo de trabalho em instituições pré-escolares requerem pesquisa intensiva dos problemas relativos à psicologia do domínio da linguagem por crianças em idade pré-escolar (ELKONIN, 1974, p. 182).

Defendemos com isso uma organização didática do ensino que promova a aprendizagem e desenvolvimento da criança; para tanto, o fito das atividades propostas deve ser o de enriquecer e aprimorar os processos psíquicos da criança. Zaporózhets (1987) afirma que é indispensável, nesse período escolar, ampliar e enriquecer ao máximo o conteúdo das

formas de atividade lúdica, prática e plástica e também a comunicação das crianças entre si e com os adultos.

É no esteio dessas atividades que há uma especial influência no desenvolvimento dos processos psíquicos da criança. Assim, o desenho conduz à perfeição e diferenciação da percepção. A percepção da cor e a forma dos objetos se fazem mais exatas; se realiza a abstração da forma e a cor dos objetos. Com a modelagem se aperfeiçoa a percepção do volume das coisas. Com a construção consegue dar-se contadas relações que há entre as distintas partes dos objetos. Todos estes tipos de atividades são métodos práticos para conhecer a realidade, para separar e sintetizar praticamente as qualidades e os signos dos objetos. Sobre esta base, aparecem representações gerais da forma, do tamanho, do volume, da cor, da qualidade dos objetos, o que leva a criança a compreender o aspecto mais geral e abstrato (ELKONIN, 1969b, p. 516).

As atividades produtivas ocupam um lugar importante no trabalho educativo na Educação Infantil. Essas atividades demandam finalidade e planejamento, que, desde a primeira infância, propiciem uma complexificação crescente no desenvolvimento das crianças, com novos e desafiadores conteúdos que atuem na zona de desenvolvimento proximal. Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam as experiências culturais da criança, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores como atenção, memória, pensamento, imaginação, entre outras. Vigotski (1998, p. 20) afirma que o aperfeiçoamento da imaginação é de suma importância para a formação da condução e do desenvolvimento humano,

[...] convertendo-se em um meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vê, ao poder supor, baseando-se em relatos e descrições distantes, o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encerra no estreito círculo de sua própria experiência, mas que pode afastar-se muito de seus limites apropriando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias.

Todas as atividades na Educação Infantil devem ter como direção metodológica a possibilidade criadora das crianças, aproximando-as de experiências vividas e não vividas que desafiem novas elaborações e criações, ancoradas na cultura humana.

Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas nesse período escolar requerem uma organização didática do ensino que produza o **novo** no desenvolvimento da criança, e isso só será alcançado se houver processos intencionais de ensino por meio da mediação pedagógica que potencializa a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da

criança. O próximo tópico será dedicado para essa temática, tão essencial para avançarmos na discussão dos processos de ensino e aprendizagem da criança.

4.3 A Mediação Pedagógica como Potencializadora da Zona de Desenvolvimento Proximal

A mediação é um dos pontos fulcrais a teoria vigotskiana. É por meio dela que se torna possível intervir na zona de desenvolvimento da criança e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação do outro mais experiente, como o professor, torna possível à criança apropriar-se da riqueza humana objetivada em conteúdos e conhecimentos, expressos em forma de signos e instrumentos, que são elementos mediadores para a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Educação Infantil, como espaço escolar, demanda a compreensão de que esses conhecimentos, instrumentos e signos, como aptidões humanas que foram desenvolvidas no decurso da história humana e cristalizaram-se em produtos materiais, intelectuais e ideais, precisam ser apropriados pela criança. No entanto, a criança somente se apropria dessas conquistas humanas pela atividade mediada, realizada por esse conhecimento objetivado pelas gerações anteriores, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos da cultura humana (LEONTIEV, 1978b). Significa que esses conhecimentos, instrumentos e signos estão na vida concreta da criança, mas a apropriação de forma mais elaborada depende de um ensino intencional e organizado realizado pelo adulto.

No relato abaixo, nos dados de Araldi (2007), há um episódio que ilustra um processo em que a professor media a relação criança-conhecimento, levantando questionamentos e provocando motivos nas crianças para aprender.

Observou-se que as educadoras interagem com as crianças criando oportunidades para o diálogo e a construção de conhecimentos. Para isso, as educadoras conversavam com as crianças sobre a origem do alimento, ampliando seus vocabulários e, muitas vezes, incentivando as expressões pessoais de cada criança. Um exemplo que se pode citar está expresso na fala das educadoras que questionavam, aguardavam e estimulavam as respostas das crianças, como: “Vamos tomar um leitinho?”; “Quem sabe de onde vem o leite?”; “Quem já viu uma vaca?” (ARALDI, 2007, p. 93).

Embora pareça uma intervenção pontual, identificamos pistas de possibilidades de provocar o novo na criança, incitando-a a ativar seu plano mental, já que nesse período escolar – crianças de dois e três anos –, o pensamento se expressa por meio de *operações orientadoras externas*, ativadas pelo professor através da linguagem (MUKHINA, 1996). Nesse sentido, as operações cotidianas na Educação Infantil, como aprender a escovar os dentes, a usar o banheiro, a comer com a colher, usar o copo, a deslocar-se de um espaço ao outro, são conteúdos que precisam de mediação para ser apreendidos.

[A professora] fez um combinado com as crianças referente ao horário de parque: só pode tirar o tênis quem sabe colocar sozinho depois. Isso acabou sendo um incentivo para que as crianças que não sabiam aprendessem a colocar/tirar o tênis, pois elas adoram ficar descalças no parque. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira) (PASQUALINI, 2010, p. 125).

O ato de amarrar o sapato *sozinha*, como as demais aprendizagens que envolvem os conteúdos concretos do cotidiano, permite à criança agir com esses instrumentos com liberdade e autonomia. “Atividades cotidianas (exemplo: amarrar os sapatos) e não-cotidianas (como analisar um trabalho artístico) podem ser, na infância, objetos de igual interesse e, em algumas condições, o cotidiano infantil é porta de entrada para o não-cotidiano” (TOASSA, 2005, p. 231). Aprender e reproduzir essas capacidades e habilidades humanas, base do desenvolvimento psíquico, só se concretiza se houver uma atividade adequada e organizada que forme ações e operações motoras e mentais que possibilitem o uso desses instrumentos.

A mediação do professor no ensino de um instrumento forma na criança a possibilidade de atuar com ele, e isso provoca um avanço no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

(...) não vêem que ensinar a lavar a mão é um procedimento, é um conteúdo...lavar as mãos, pendurar a mochila, fazer roda... ela [a criança] não pode comer de qualquer jeito, você vai ensinar ela a comer... a [professora] M. tem uma criança na turma que come com a mão... a gente vai deixar? Não! Vai ensinar. Não se come assim socialmente. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008) (PASQUALINI, 2010, p. 152).

Vygotski (1995) afirma que a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto de sua atividade; ele é orientador externamente, provoca mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Aprender e dominar os instrumentos, como

elementos mediadores da atividade humana, é uma das tarefas fundamentais na educação da criança. Na Educação Infantil, o professor precisa ter clareza da necessidade de envolver, nas atividades de ensino, a aprendizagem de instrumentos cada vez mais complexos:

Vou te dar um exemplo de uma ação sequenciada num trabalho que eu fiz com pintura... então primeiro a avaliação iniciante... eu dei pintura a dedo pra eles; eles já fizeram um trabalho lindo de pintura a dedo no ano passado, então se eu ficar na pintura a dedo vou ficar na zona real deles, porque eles já sabem tudo de pintura a dedo... então vou passar pro pincel... primeira vez que eu dei o pincel... o que eu percebi? que eles não tinham controle do pincel e misturavam todas as cores, todos eles... então qual é o próximo passo, eu vou trazer elementos que façam eles controlarem a ação com o pincel... aí vai, aí eu percebi que eles controlaram, mas continuavam misturando... aí o que eu vi? Que eles não sabem fazer linha. Então eu trouxe no outro dia uma figura com traçados, mostrei... aí eles começam a perceber as linhas. Aí num dia eles fizeram linha com uma cor, no outro preenchemos aquele espaço branco todo com outra cor, quer dizer, pra aprender a separar uma cor da outra, pra poder ter uma forma. Já fez linha, já percebeu a diferença de uma cor da outra, aprendeu a controlar o pincel... então eu vou dar duas cores juntas, vamos cobrir todo o espaço da folha compondo com as duas cores, e assim por diante. (Encontro com professoras, 16 de maio de 2008) (PASQUALINI, 2010, p. 136).

Desse fragmento, observamos que o ensino do uso de um instrumento que medeia a ação das crianças no ato de pintar foi mediado pela professora – trata-se de uma mediação sobre um objeto mediador das ações humanas.

A par da aprendizagem dos instrumentos, o uso de signos no processo de desenvolvimento da criança também exerce influência de maneira decisiva. Vigotski afirma que o uso do signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. A linguagem é um dos signos de maior influência no desenvolvimento cultural da criança, subjacente à acumulação de sua experiência histórico-cultural e uma forma peculiar de se ingressar no mundo, ou seja, os instrumentos simbólicos, os signos, potencializam a ação mental (VYGOTSKI, 1995). Petrovski (1979) afirma que a linguagem é um dos signos verbais que operam de maneira decisiva na atividade intelectual da criança e, por sua vez, depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Pela relação da criança com o mundo circundante, ela começa a compreender a função primária da linguagem, sente necessidade de explorar essa comunicação verbal, emitindo diferentes sons e palavras, de forma a aprender ativamente a língua da qual faz parte, até para fazer da comunicação uma forma de vida ativa na sua realidade concreta (ELKONIN, 1969b). Vejamos um momento em que a professora poderia mediar esse processo de descoberta do mundo da comunicação, pela atividade com objetos, dos diferentes sons que os

instrumentos podem produzir: “Renan pega o cone pendurado, coloca na boca e diz Alô, bem alto (*Nesse momento ele começou a achar graça dele mesmo e começou a rir*); no mesmo instante, Manuela [professora] tira de sua boca e pendura bem alto para ninguém alcançar (fragmento da observação da saída)” (GIRALDI, 2008, p. 59).

Na Educação Infantil, desde os primeiros anos, a promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das tarefas mais importantes, já que, por meio dela, a criança assimila signos verbais (palavras) e elabora as significações construídas socialmente que os mesmos representam. “Essas apropriações marcam qualitativamente seus processos de exploração e construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo, possibilitando formas culturais de desenvolvimento” (MARTINS, L., 2007c, p. 65).

[A professora] ensina uma parlenda nova para o grupo: “pisei na pedrinha, pedrinha rolou, pisquei pro mocinho, mocinho gostou, contei pra mamãe, mamãe nem ligou, contei pro papai, a cinta cantou”. *Gestos acompanham cada estrofe, e a professora utiliza a entonação de voz como recurso. As crianças se interessam em aprender a parlenda e repetem várias vezes com a professora. Algumas estão dispersas, mas a maioria se esforça para memorizar. Pedem para recitar sozinhas e a professora atende os pedidos. Ao final da atividade, grande parte das crianças já é capaz de recitar a parlenda ou pelo menos parte dela. (Observação em sala de aula, Jardim I, quarta-feira)* (PASQUALINI, 2010, p. 167).

Desse exemplo, os gestos são signos para as crianças e elas os imitam da professora e esta realiza a mediação no processo de aprendizagem de um conteúdo verbal, o qual as crianças, para se apropriar, imitam. Vygotski (2001b, p. 239) afirma que a criança somente pode imitar aquilo que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias: “Para imitar é necessário ter alguma possibilidade de passar daquilo que sei para o que não sei”. Pela imitação, a criança consegue realizar, na esfera intelectual, muito mais do que pode fazer em sua própria atividade. Sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, mas modifica-se com “estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento psíquico, de modo que em cada etapa existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 268).

O ato de imitar refere-se a qualquer atividade que a criança não realiza sozinha, mas a realiza em colaboração com um adulto ou com crianças mais experientes. “Tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, porém pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós na área da imitação” (VYGOTSKI, 1996, p. 268). Destarte, colaboração aqui não se refere a um

processo de simples interação entre pares para resolver determinada tarefa. O adulto realiza uma mediação intencional ao propor situações que desafiem a criança a avançar naquilo que ela não realiza sozinha. Rubia Silva (2006) esclarece que é comum escutar as crianças solicitando ajuda do professor para realizar um desenho, uma atividade, alegando não ser capazes de realizar sozinhas. Elas, muitas vezes, copiam os modelos feitos pelos adultos ou pelos colegas para concluir tal atividade. Os colegas mais experientes também são mediadores nesse processo de aprendizagem. De acordo com Mukhina (1996, p. 51), “Cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento imediato da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros”. Janaina Silva (2008, p. 104) relata o seguinte episódio:

[...] a professora pegou vários quebra-cabeças de madeira e entregou às çças [sic] para estas brincarem. Ela disse que no início do ano as çças [sic] não sabiam montar, mas agora já montavam todos. Os quebra-cabeças eram árvore, igreja, mãos, trem, tartaruga, etc. As çças[sic] trocavam os quebra-cabeças e umas auxiliavam as outras na montagem.

Vejamos outro exemplo em que a criança recorre à ajuda de um colega mais experiente para tentar realizar a atividade:

K (Kleber): Marina, o que é para fazer, mesmo, hein?

M (Marina): A tia pediu pra gente montar uma centopeia com essas bolas aqui, ó. Viu?

K: E só isso, mesmo?

M: Ela disse isso, mas tô [sic] perando [sic] para ver se é.

K: Ai, num sei não viu... tá difícil, né?

M: Muito... muito não, mas tá sim, viu? Fala baixinho, ela tá vindo.

K: Tia, não entendi não ó.

S (Sofia): Também, não presta atenção, menino. Fica aí de papo com a Marina. É assim, olha só... (Diário de campo, 20/8/2008) (RODRIGUES, 2009, p. 83).

Esses episódios demonstram que as crianças procuram resolver a atividade, demonstram interesse para realizar tal empreendimento, mas ainda não conseguem resolver sozinhas, e recorrem ao Outro mais experiente. No entanto, a mediação do professor deve ser diferente da colega, já que sua função é atuar na zona de desenvolvimento proximal e nisso se revela a intencionalidade do seu trabalho educativo.

Elkonin, a partir dos postulados de Vigotski, explica que o *ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento* e postula que as particularidades psicológicas da idade das crianças não devem orientar-se pelo nível de desenvolvimento já alcançado, porque isto

significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança: “A atividade do pedagogo *é adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo*” (ELKONIN, 1969a, p. 503). A tarefa do pedagogo não é partir do nível de desenvolvimento existente, e sim orientar-se em direção às perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regulando-se por elas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. “Somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que lhes pode ser acessível, em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança, o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente o desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 1969a, p. 503).

No entanto, a prática pedagógica na Educação Infantil revela, muitas vezes, a ausência de um ensino que potencialize o desenvolvimento da criança, e a apropriação dos conhecimentos, instrumentos e signos humanos ocorre de forma espontânea e assistemática, como no exemplo abaixo:

Uma criança chegou de chapéu, é uma menina. Sentam-na no tapete e um menino se aproxima, tira o chapéu e tenta colocar na sua cabeça. É interessante ver como as roupas das crianças com seu colorido, detalhes, enfeites e aberturas são um prato cheio para os pequenos. Eles brincam de tocar, pôr na boca a roupa do outro, puxar botões, etc. Os bicos são como uma continuação das roupas dos outros (BARBOSA, 2000, p. 181)

As crianças estão em contato com os instrumentos humanos; observam os adultos e outras crianças fazendo seu uso, por isso, **necessitam** aprender a atuar com esses objetos. Nesse exemplo, é possível verificar que entre elas há um processo de comunicação prática, em que os elementos mediadores atuam de forma espontânea e não intencional.

Leontiev (1978b) nos explica que o mundo dos objetos, em forma de signos, de instrumentos, de faculdades humanas formadas ao longo da prática histórica da sociedade, não está dado de imediato à criança, não é *percebido* pelo fato de ela simplesmente estar no mundo. Para que esse mundo circundante da cultura humana *surja* na criança, é preciso exercer uma *atividade efetiva, adequada* para que esses fenômenos culturais como a linguagem, os instrumentos, os objetos, os conceitos, as ideias, a música, as artes sejam apropriados pela criança. Essa é a primeira condição do processo de apropriação: “[...] a criança não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver, deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo” (p. 238). Essa afirmação é de singular importância para nosso estudo e nos remete a algumas inferências: primeiro, quando se afirma

que a criança não é apenas colocada, lançada neste mundo, podemos nos indagar sobre as afirmações de alguns pesquisadores da Educação Infantil que defendem que *basta organizar o espaço para oportunizar que as crianças possam se expressar, conviver, cooperar* (FARIA, A., 2000). Isso nos conduz à segunda consideração, de que é preciso que a *atividade da criança seja adequada*, isto é, *organizada*, embora não fosse objetivo do autor discutir educação de crianças de zero a seis anos, mas isso nos possibilita inferir que é preciso que, desde seus primeiros anos, seu desenvolvimento seja dirigido adequada e intencionalmente, ou seja, que haja *ensino* nesse processo.

Leontiev exemplifica esse processo de apropriação: para “[...] se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978b, p. 268). Isso significa que a criança, ao apropriar-se de algum instrumento, precisa *reproduzir* em sua *atividade* as operações motoras que nela estão incorporadas, o que exige a própria reorganização dos movimentos naturais e instintivos que conduzem à formação de faculdades motoras superiores. “Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras mentais necessárias para esse efeito” (LEONTIEV, 1978b, p. 321).

Esse exemplo nos conduz ao segundo aspecto da apropriação: apropriar-se de algo novo, como manipular determinado instrumento, produz na criança *novas aptidões, novas funções psíquicas*. Essas *novas formações* que se produzem na criança é um traço essencial de seu desenvolvimento psíquico. Entretanto, embora as ações e operações requeridas para manipular esse instrumento estejam *objetivadas* nele, elas não conduzem o desenvolvimento e sim são apenas *propostas* à criança. Aqui entra o terceiro aspecto da apropriação: as relações da criança com o mundo circundante, e nele, os objetos e fenômenos, são mediatizadas pelas relações com outros homens, ou melhor, seu processo de apropriação é um processo de *comunicação prática e verbal* com as demais pessoas de seu entorno, o que ocorre por meio da mediação. “A comunicação, que se efetua sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 1978b, p. 272).

Um exemplo que ilustra esse processo ao mesmo tempo tão simples e rotineiro no processo de aprendizagem da criança, em seus primeiros meses, é como ela se apropria das ações e operações com uma colher. Leontiev (1978b, p. 321-322) discorre sobre uma situação

imaginária de uma criança que nunca viu uma colher e ao entregar em suas mãos esse objeto, a criança começará a manipular: vai martelar, bater, meter na boca e tantas outras ações livres de manipulação. Ou seja, a criança “[...] não verá o ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, concretizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista das propriedades físicas ‘naturais’, não específicas”. Porém, se a pessoa que convive com essa criança, seja a mãe seja a **professora**, alimenta a criança com a colher e depois entrega o objeto à mão da criança para que ela tente comer sozinha, a princípio suas operações não permitem exatidão nessa ação de comer; a colher não se mantém horizontal na mão e a comida cai. No entanto, com a mediação dessa pessoa que alimenta a criança, que intervém nas suas ações, resulta a *formação* na criança do hábito de utilizar corretamente a colher. Ela aprendeu a manejar a colher como um objeto humano.

Convém apresentar como Leontiev (1978b) avança nessa exposição que nos parece ser bem pertinente para refutar argumentos atuais sobre o processo de aprendizagem das crianças de zero a seis anos e solidificar o quanto o *ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento da criança*. O autor discorre sobre uma suposição de que a criança, nesse processo de aprendizagem do manejo da colher, se vê forçada a *elaborar sozinha tal prática*. É evidente que é possível um resultado, mas após quanto tempo? Imaginemos, então, se essa premissa se mantém presente em termos de aprendizagens mais complexas e elaboradas, como recortar, pintar, desenhar, ler, escrever, elaborar conceitos, entre tantas atividades que devem estar no processo de ensino da criança. Como argumenta Vigotski (2001a; 2001b), esse tipo de organização de ensino segue a *reboque do desenvolvimento* da criança e permanece dentro dos limites de seu desenvolvimento real. Leontiev (1978b) insiste que é preciso *rejeitar* duas hipóteses que norteiam teorias sobre o processo de desenvolvimento: a primeira, em que se defende que a criança possui funções e operações psíquicas inatas e que, pela ação dos fenômenos exteriores, elas são simplesmente ativadas; a segunda, em que se alega que as operações mentais se formam pela experiência individual própria, pelo reforço em ações de repetição que acarretam formação de ligações e associações. O autor argumenta que a formação de processos psíquicos que se apoiem na experiência individual ou a espera da ativação desses processos inatos fica reduzida e empobrecida.

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o *adulto forma na criança* e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais (LEONTIEV, 1978b, p. 329).

Os argumentos apresentados até agora têm implicações sólidas para nortear nossa análise sobre o processo educativo na Educação Infantil. Fica claro que a *apropriação* é o processo específico e que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança, por meio da mediação do professor. Ao se apropriar das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes, traduzidos em conteúdos de saber escolar, forma na criança infinitas possibilidades de desenvolvimento.

Esse processo [de apropriação] realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia uma tal atividade não pode *formar-se por si mesma na criança*, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que *a criança aprende e que o adulto ensina* quando o fim desta atividade é precisamente transmitir a criança conhecimentos práticos e aptidões (LEONTIEV, 1978b, p. 323).

Frequentemente, as atividades propostas para as crianças na Educação Infantil não produzem esse desenvolvimento e recaem no treino repetitivo e mecânico, com conteúdos desconexos e fragmentados; com isso, não conseguimos identificar que a mediação realmente potencialize a zona de desenvolvimento proximal.

Rubia Silva (2006) argumenta que muitas atividades realizadas na Educação Infantil não atuam na zona de desenvolvimento proximal e não se tornam significativas para as crianças. Descreve a realização de uma atividade impressa que envolve o conteúdo olfato, numa turma de crianças de quatro e cinco anos, em que se prescreve: a criança deve olhar no espelho e observar o seu nariz tanto por dentro como por fora. Em seguida, traz algumas indagações referentes ao que a criança viu no espelho: *O que você descobriu? Você sabia que é pelo nariz que respiramos e sentimos os cheiros? E que há pelinhos que ajudam a limpar o ar que respiramos?* A atividade ainda propõe que se complete o desenho do rosto de uma criança em que falta o nariz e termina com a experiência do cheiro do álcool e do perfume. Na descrição dessa atividade, a pesquisadora aponta a ausência de objetivo, questionando: “Qual seu principal objetivo? Por que foram selecionados o álcool e o perfume para pingar na folha? Onde se quer chegar com as respostas fornecidas pelas crianças?” (SILVA, R., 2006, p. 51). Nas demais atividades que envolviam o conteúdo *sentidos*, os objetivos limitavam-se a reproduzir as atividades impressas e prontas, sem finalidade de avançar nos conhecimentos cotidianos e espontâneos. Rubia Silva infere que, muitas vezes, na proposição de conteúdos, “subestimamos a capacidade infantil, ora preparando atividades que julgamos serem

compatíveis com a competência da criança e, por esse motivo, realizamos atividades triviais, ora não acreditando na capacidade da mesma e, por isso, deixamos de realizar determinadas atividades” (2006, p. 51).

Outro exemplo demonstra a ausência de uma mediação que promova a apropriação do conhecimento pela criança, de forma mais elaborada e sistematizada. Paixão (2004) descreve o desenvolvimento de uma atividade que envolve o conteúdo folclore e seus personagens, e as crianças demonstram interesse nesse conteúdo, verbalizando diferentes impressões sobre o tema, sobre os personagens, mas suas verbalizações demonstram um conhecimento apreendido nos limites do espontâneo e do cotidiano. Não há mediação pedagógica da professora para avançar na aprendizagem desse conteúdo.

As crianças estavam pintando um saci mimeografado na folha onde escreviam sobre o folclore. Entre as crianças, estabelecia-se um diálogo sobre a personagem: Fabiana: – Eu sei fazer o Saci. Edneide: – Ô prô, sabe o Saci? Ele pegou a pipa do meu irmão. (disse alto, mas a professora não ouviu). Fabiana: – Katia, não é verdade que Saci existe? Pesquisadora: – Ele é de mentirinha. Fabiana: – Não, é verdade. Ele existe fora da televisão, no sítio (D. C. de 20/08/2002) (PAIXÃO, 2004, p. 113).

Esses episódios refletem a falta de clareza que envolve o ensino na Educação Infantil. Realizar tarefas, pintar, copiar são importantes, desde que envolvam aprendizagens mais significativas; ao contrário, representam simples procedimentos didáticos, limitados no *saber-fazer*. As crianças estavam interessadas em aprender sobre o folclore, estavam motivadas em saber quem é o *saci*, mas não houve um ensino que ultrapassasse os limites das verbalizações das crianças, de seus conhecimentos oriundos do cotidiano.

Não negamos a importância dos conhecimentos cotidianos, até porque Vigotski (2001b) assevera que os conceitos espontâneos, cotidianos, constituem a base para a formação dos conceitos científicos, que permitem avanço e enriquecimento na formação de novos conceitos espontâneos. Para o referido autor, os conceitos espontâneos são formados na relação direta da criança com outras pessoas do seu entorno, são revestidos de dados puramente empíricos, apropriados pela manipulação e experiência direta. Os conceitos científicos dependem de uma apropriação mediada, resultado de um processo de ensino sistemático e organização pelo professor, envolvendo maior abstração, generalização e operações mentais.

Bozhóvich (1987) explica que os conceitos cotidianos, espontâneos, portam generalizações, representam uma forma especial de pensamento que permite à criança

orientar-se e atuar no mundo circundante; mesmo assim, ainda portam um caráter não-consciente e limitados à prática cotidiana. Cabe à escola a função de realizar a mediação que possibilite formar conceitos científicos conscientizados na criança.

[...] devemos admitir que o surgimento de conceitos de tipo mais elevado, como são os conceitos científicos, não podem deixar de revelar a influência dos conceitos espontâneos surgidos com precedência, já que nem uns nem outros estão encapsulados na consciência da criança, nem estão separados por uma parede intransponível. Não fluem por canais isolados, mas que se encontram imersos em um processo de continua interação que deve ter como resultado inevitável de que as generalizações de estrutura superior, próprias dos conceitos científicos, produzam mudanças estruturais nos conceitos espontâneos (VYGOTSKI, 2001b, p. 194).

O constante processo de interação entre os conceitos espontâneos e científicos demonstra que, desde a Educação Infantil, já se encontram as raízes para que, partindo das aprendizagens espontâneas, oriundas do cotidiano da criança, possa se promover aprendizagem sistematizada, própria dos conceitos científicos. O desenvolvimento dos conceitos científicos depende de um processo sistematizado, “[...] já que os conceitos espontâneos possibilitam o desenvolvimento dos conceitos não espontâneos por meio do ensino, que é fonte de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001b, p. 218). O ensino de conceitos científicos, não espontâneos, atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal da criança, justamente por incidir na formação do novo, e as funções psicológicas superiores se complexificam.

Mediante esse entendimento, Vygotski (2001b) explica-nos que são as possibilidades do ensino que determinam a zona de desenvolvimento proximal, afirmando que a escola não deve se limitar a ensinar aquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, e sim deve procurar fazer aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas realiza pela mediação do professor. “O fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende” (VYGOTSKI, 2001b, p. 241). Por isso, *o ensino unicamente válido é aquele que precede o desenvolvimento*, despertando e engendrando toda uma série de funções e processos que se apoiam e se encontram na zona de desenvolvimento proximal. “*O ensino não deve orientar-se no ontem, sim no amanhã do desenvolvimento infantil*. Somente assim, poderá o ensino provocar os processos de desenvolvimento que se encontravam na zona de desenvolvimento próximo” (VYGOTSKI, 2001b, p. 242).

Nessa mesma direção, Vigotski explica que é possível a criança *aprender sozinha*, espontaneamente, mas dentro de determinados limites, de acordo com o nível de desenvolvimento real. Mas, se houver *colaboração*, a criança se revela mais forte e com

maior habilidade para superar as dificuldades encontradas na resolução de tarefas. “A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança” (VYGOTSKI, 2001a, p. 329). Essa possibilidade é o que determina a zona de desenvolvimento proximal. Consideramos que *colaboração* nas palavras de Vigotski se identifica com a atividade conjunta; a criança avança no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação.

Desse modo, o trabalho pedagógico nesse período escolar deveria basear seu ensino tendo como horizonte as inter-relações entre os conceitos espontâneos trazidos pelas crianças e avançar no domínio de conceitos mais elaborados, científicos, mediante estratégias coerentes, ligadas às atividades práticas, mas que produzam noções mais elaboradas acerca do experienciado, que possibilitem comparações, diferenciações etc., e a criança precisa enfrentar tarefas mais complexas para aprimorar os raciocínios expressos verbalmente, elevando o rigor dos conteúdos e das perguntas dirigidas aos adultos, desenvolvendo-se nas crianças a necessidade de explicações sobre as causas e origens dos fenômenos, empreendendo sistematizações cognitivas vinculadas ao raciocínio lógico que reestrutura os conteúdos do pensamento e o processo de generalização de conceitos (MARTINS, L. 2007c).

Davídov (1988) esclarece que a educação e o ensino somente alcançam suas finalidades se a atividade pedagógica for orientada e organizada. Para isso, a Educação Infantil precisa esclarecer para si mesma qual é a sua **intencionalidade** perante o processo de ensino e aprendizagem das crianças em espaços escolares – dado esse que requer o entendimento de que o **ensino** é um processo que demanda intencionalidade, objetivos, finalidades, para que produza e garanta a **aprendizagem** nos alunos. Mas de quem é a responsabilidade de elencar objetivos e finalidades? Ao professor cabe a tarefa de organizar, sistematizar, planejar, executar e avaliar se os objetivos proclamados, os conteúdos ensinados e as metodologias utilizadas foram representativos de uma organização didática do ensino.

Para finalizar, a análise aqui empreendida revela desafios que precisam ser enfrentados na prática pedagógica da Educação Infantil. As práticas oscilam entre um caráter assistencialista de cuidado, para as crianças de zero a três anos, e atividades preparatórias e antecipatórias, para as crianças de quatro a seis. Esse descompasso revela a fragilidade das concepções pedagógicas em que essas práticas se fundam. Entre *ou isto ou aquilo* que ainda ronda o trabalho educativo nesse segmento escolar, defendemos que **nem isto nem aquilo** é representativo de uma organização didática do ensino na Educação Infantil. Alguns trabalhos apontaram possibilidades para a superação desse ranço pedagógico e reafirmamos, apoiados

na Teoria Histórico-Cultural, a necessidade de compreensão de que o objetivo deve ser promover a atividade da criança, já que dela dependem as transformações e aprendizagens fundamentais da criança e com base nela se impulsionam os processos psíquicos superiores. O professor, ao mediar situações de aprendizagens desafiadoras e complexas, atua na zona de desenvolvimento proximal e forma, na criança, capacidades, habilidades e hábitos que culturalmente a humanidade objetivou em forma de conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos
antes de terminar...
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...*

Fernando Pessoa

Ao término deste trabalho, como momento de síntese necessária da pesquisa, merecem ser explicitados alguns desdobramentos do estudo realizado objetivando a discussão de possibilidades para a organização didática do ensino para as crianças de zero a seis anos.

O primeiro desdobramento decorre da necessidade de lançar mão das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil já que esta fornece importantes elementos para a prática pedagógica. A constituição histórico-social do desenvolvimento do homem e do seu psiquismo é um processo mediado pela apropriação da cultura. É pela atividade mediatizada do homem em relação à realidade objetiva que suas funções psicológicas transformam-se em processos humanos culturalmente desenvolvidos. Discutimos que algumas atividades, ao longo do desenvolvimento da criança, são principais, enquanto outras exercem papel secundário. Decorre disso a compreensão de que as atividades principais provocam transformações nos processos psíquicos e na personalidade da criança em determinados períodos do desenvolvimento. Nessa perspectiva, por meio da mediação escolar, o ensino, como forma universal de desenvolvimento humano, desencadeia novos motivos e interesses na criança, promovendo aprendizagens que potencializam o desenvolvimento infantil.

É pela compreensão do ensino como um processo que promove aprendizagens e provoca desenvolvimento na criança que estabelecemos alguns princípios norteadores para a Educação Infantil: a) é pela unidade entre os elementos objetivos-conteúdos-metodologias que a organização didática do ensino pode desempenhar sua função social como atividade educativa; b) há correspondência entre os **objetivos** estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, o qual se concretiza na seleção de **conteúdos** a serem ensinados aos alunos, a

fim de promover aprendizagem e desenvolvimento, a partir de condições adequadas, de **metodologias** específicas que se concretizam na aula; c) o entendimento das especificidades do desenvolvimento infantil conduz à estruturação de condições para uma organização didática do ensino de acordo com a dinâmica e as características próprias da educação de crianças menores de seis anos.

Para o segundo desdobramento desta pesquisa, recorreremos à análise de dados nas dissertações e teses selecionadas. Dessa análise, nossas hipóteses emergiram / sobressaíram e puderam ser comprovadas. A primeira hipótese demonstra que, pelo próprio movimento histórico e social das práticas na Educação Infantil, os processos de ensino e daquilo que o caracteriza têm sido desvalorizados. As defesas atuais da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância têm instituído práticas que negam o ensino como potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, substituindo-o pelas vivências e experiências espontâneas e imprevistas. Com isso, percebemos que tais práticas vêm a reboque do desenvolvimento da criança, em que o professor assume o papel de guia e disponibiliza ambientes favoráveis com o objetivo de valorizar as aprendizagens espontâneas e cotidianas, orientadas pelos desejos e curiosidades das crianças, que são protagonistas e construtoras de seus conhecimentos e de suas culturas.

Dessa constatação, defendemos o ensino na Educação Infantil e firmamos a necessidade de ele ter como eixo norteador as atividades principais da criança nessa faixa etária a fim de, pela mediação pedagógica do professor, propiciar as máximas possibilidades de enriquecimento e apropriação do patrimônio cultural humano, promovendo aprendizagens mediadas e intencionais que formem nas crianças capacidades e habilidades culturais.

Em face disso, comprovamos a segunda hipótese desta pesquisa: na falta de um ensino que direcione as práticas pedagógicas, o trabalho educativo assenta-se em uma didática fragmentada, em que os objetivos-conteúdos-procedimentos aparecem descontextualizados.

Algumas implicações dos dados analisados sintetizam que: a) não há objetivos representativos que evidenciem o **porquê de ensinar**; disso decorre uma indefinição em estabelecer o **que ensinar**, descontextualizando o **como ensinar**; b) na falta de um projeto pedagógico que direcione as práticas pedagógicas, não há objetivos a serem perseguidos, não há critérios na seleção e organização dos conteúdos, e as atividades reduzem-se em fazer por fazer, ou seja, são procedimentos e técnicas descontextualizadas; c) os conteúdos restringem-se ao cotidiano, aos desejos e curiosidades da criança; d) as metodologias têm um fim si mesmas; em outras palavras, são atividades em que as crianças reproduzem modelos, sem responder o por que e para que realizá-las.

Essa didática fragmentada revela a fragilidade da organização didática do ensino na Educação Infantil, estabelecendo uma ruptura na prática pedagógica de zero a seis anos: de um lado, para as crianças menores de três anos, o processo educativo envolve rotinas em que prevalecem atividades de cuidado, fixas e rígidas, com conteúdos voltados para adquirir hábitos e habilidades restritos ao cotidiano, com objetivos de cuidar, alimentar e manter a higiene e o sono adequados; de outro, para as crianças de quatro a seis anos, ocorrem atividades isoladas, com conteúdos desconexos e fragmentados, com objetivos de treinar e preparar para a alfabetização, com exercícios prontos, instrucionais e de treino.

Como consequência dessa didática desarticulada, comprovamos que há um descompasso na relação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Constatamos que: a) há práticas em que o professor não interage, não estabelece relações afetivas com as crianças, ocupando a função de mero espectador dos processos de desenvolvimento delas, criando situações pouco desafiadoras e estimuladoras de aprendizagem; b) as interações das crianças limitam-se aos pares e aos objetos mais próximos e cotidianos; c) a mediação do professor é praticamente nula na relação criança-conhecimento, e com isso, os conteúdos acabam sendo provenientes da relação direta da criança com as suas experiências e conceitos espontâneos.

Pela comprovação dessas hipóteses norteadoras da pesquisa encontramos princípios condutores e possibilidades de encaminhar a prática pedagógica na Educação Infantil, os quais, em alguns trabalhos analisados, fundados na Teoria Histórico-Cultural, promoveram um avanço ao discorrer sobre situações de ensino intencionais e promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Esses dados, em conjunto com os estudos dos autores dessa perspectiva teórica, nos alertam dos desafios e nos indicam que eles estão postos e precisam ser enfrentados. A premissa orientadora, conforme Vigotski (1998, p. 62) deve ser que “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que já tem em si, ajudar a promover e orientar o seu desenvolvimento em uma direção determinada”.

Dentro dessa linha, reiteramos que, pela orientação histórico-cultural, a organização didática do ensino precisa ter como horizonte **para quem** o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriar das máximas elaborações da cultura humana. Como afirma Zaporózhets (1987), trata-se de possibilitar às crianças, por meio do ensino, “[...] dominar a riqueza da cultura espiritual e material criada pela sociedade, adquirir capacidades e qualidades morais especificamente humanas e assim, ‘subir nos ombros’ das gerações anteriores, ir além pelo caminho do progresso social e científico-técnico”.

Quem desencadeia essas possibilidades? É o professor, que deve ter clareza de sua função social de ensinar, assumindo uma posição não de mero espectador e observador, que acompanha o desenvolvimento da criança, mas provocando nela aprendizagem que desencadeará desenvolvimento em suas funções psíquicas superiores.

Para isso, exige-se dele uma postura de organização e de direção, que realize a mediação da apropriação que a criança faz das produções humanas em forma de conteúdos. **O que** esses conteúdos representam demanda a compreensão da própria especificidade da atividade da criança, ou seja, **por que** ensinar deve representar uma defesa na Educação Infantil?

Ensinamos porque, pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psicológicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança.

É pelo ensino que a criança se apropria de formas culturalmente humanas, e isso ocorre pela mediação do adulto, que interfere na zona de desenvolvimento proximal, desafiando e incitando a criança a novas *possibilidades potenciais*.

Ressaltamos, com isso, que a organização didática do ensino precisa estruturar-se a partir dessas premissas, reafirmando a unidade dos elementos objetivos-conteúdos-metodologias, que são representativos de uma didática que sistematiza e direciona intencionalmente os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em virtude das defesas acima apresentadas, destacamos, dentre outros, alguns desafios que, na nossa atual conjuntura na Educação Infantil, precisam ser tratadas com rigor, radicalidade e compromisso ético-político pelo conjunto dos professores envolvidos:

- a) Refletir sobre a ainda precária e não específica formação dos professores, com condições físicas e materiais de trabalho inadequados;
- b) Enfrentar os ranços históricos e teóricos que rondam a educação infantil, que negam o ensino e a didática como possibilidades de encaminhar a prática pedagógica;
- c) Aprofundar estudos de contribuições, aproximações, semelhanças e divergências da didática geral pensada para a didática na Educação Infantil, suas possibilidades e limitações na prática pedagógica concreta;
- d) Estruturar propostas que articulem os elementos constitutivos da didática – objetivos-conteúdos-metodologias – fundados na abordagem histórico-cultural como um

caminho para um ensino e uma aprendizagem que promovam a humanização e a emancipação das crianças menores de seis anos.

Refletir sobre esses desafios é incidir na problemática do ensino em geral e da Educação Infantil em particular, analisados observando-se a conjuntura educacional e política, que expressa condições sociais e históricas que nos provocam, que nos inquietam e nos conduzem a um enfrentamento. Por isso também não tínhamos a intenção de sugerir OU apresentar receituários, propostas prontas, mas levantar inquietações sobre a necessária articulação entre os referenciais teórico-metodológicos da didática em consonância com a especificidade, caracterização e dinâmica próprias da Educação Infantil, iluminados aqueles pela perspectiva histórico-cultural.

Enfim, sabemos que, da síntese possível e dos desafios lançados, não esgotamos a discussão da temática, mas direcionamos e tecemos possibilidades que nos impulsionam a ir em defesa de uma Educação Infantil que tenha o ensino como representativo de seu trabalho educativo, que possa ter objetivos que promovam as máximas potencialidades humanas cristalizadas no patrimônio cultural, o qual precisa ser apropriado em forma de conteúdos, com metodologias enriquecidas, variadas, diversificadas e contextualizadas de modo que tornam a prática pedagógica um espaço que represente as complexas e elaboradas conquistas humanas, que produzam o desenvolvimento cultural e humano em todas crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz Em busca da historicidade das práticas escolares. In: Nascimento, Maria Isabel Moura et al. [Orgs]. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 255-266.

ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade et al. [Orgs.]. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010, p. 41-60.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ARALDI, Marizete. **Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos**: proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **História da Educação**, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr. 2007.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. 1994. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-92.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987, p. 250-273.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006a. 2.v.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3.v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Revista Criança**, n. 43, ago., 2007.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 11. ed., Petrópolis: Vozes, 1993a.

CANDAU, Vera Maria. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1993b.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. 1990. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (SME DOT/ ATP/ DOT). **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Proposta pedagógica e prática docente na educação infantil**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

COUTINHO, Ângela Scalabrim; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Revista Criança**, n. 43, ago., 2007. p. 10-11.

DANILOV, M. A. La didáctica como teoría de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. **Didáctica de la escuela media**. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971a.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971b.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**. Campinas. v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

EDWARDS, Carolyn. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969b. p. 504- 522.

ELKONIN, Daniil B. Development of speech. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.) **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. 111-187.

ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987a. p. 83-102.

ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS. Foreword. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.). **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p. XVXXIII.

ENGELS, *Friedrich*. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERNÁNDEZ, Fátima Addine. Didáctica! Qué didáctica? IN: FERNÁNDEZ, F. **Didáctica: teoría y práctica**. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. p. 1-20.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 70-90.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: Que prática é essa? 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/GUIMARAE.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

GUTHIÁ, Marlucci. “**Currículos**”, **propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira (1990-1998)**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ITELSON, L. B. Esencia del aprendizaje y bases psicológicas de la enseñanza. In. PETROVSKI, A. V. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979. p. 205-240.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Os conteúdos em educação infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Revista Criança**, n. 43, ago. 2007. p. 12-13.

LAHERA, Delci Calzado. Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje em la escuela. In: FERNÁNDEZ, F. A. **Didáctica**: teoría y práctica. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. p. 118-140.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEONTIEV, Aléxis N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1978a.

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

LEONTIEV, Aléxis N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 341-354.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 119-143.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988a. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da eEscola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-130.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. p.61-86.

MARKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007a.

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Psicologia histórico-cultural:** contribuição para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007c. p. 63-92.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007, p. 37-62.

MARTINS, Lígia Márcia; CAVALCANTE, Maria Regina. **Cadernos CECEMCA: Educação infantil: saberes pedagógicos.** Bauru: UNESP, MEC, 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática:** para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I - Feuerbach).** 16. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELLO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos da didática.** Curitiba: Ibepex, 2008.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: relato de experiência como subsídio para mudança curricular. 2003. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MÚJINA, V. S. Características Psicológicas del preescolar y del preescolar. In. PETROVSKI, A. V. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979. p. 44-79.

NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação**: do individual ao coletivo. Maringá, 2007 (mimeo).

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. V. 13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009. p. 293-302.

NEPÓMNIASCHAYA, N. I. Desarrollo psíquico y enseñanza. In. PETROVSKI, A. V. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979. p. 23-43.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEUNER, G. et al. **Pedagogía**. Ciudad de La Havana: Editorial de Libros para la Educación, 1981.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, dez. 1989. p. 31-36.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação**: o caso de uma EMEI de Marília/SP. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PETROVSKI, A. V. De la historia de la psicología evolutiva y pedagógica. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979. p. 5-22.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-84.

PINAZZA, Mônica Apezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.65-94.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. v. 10. n 1 (28) mar. 1999.

RINALDI, Carolina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas,, 1999.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. O movimento das mulheres e a abertura política: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 51. 1984. p. 73-79.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 119-148.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. Rosa. 4. ed. Artmed, 1998. p. 149-196.

SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Currículo e didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

SAVIANI. Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 20 anos do HISTEDBR: navegando na história da educação. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 6 ago. 2012.

SAVIANI. Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 475 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade et al. [Orgs.]. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. p. 11-40.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 4.^a ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)valorização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Araraquara, 2008.

SILVA, Rubia da. **Tecendo um diálogo acerca das práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas na educação infantil**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1972.

SOCA, Ana Maria; FERNÁNDEZ, Silvia Recarey; FERNÁNDEZ, Fátima Addine. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes. In: FERNÁNDEZ, F. **Didáctica: teoría y práctica**. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. p. 66-84.

SOUZA, Gizele. **Pré-escola é escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil – 1989 a 1996**. 1997. 148 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Catarina, cidade, 2006.

STRENZEL, Giandréa Reuss. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. In: 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED),

2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TALIZINA, N. *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988 (Biblioteca de Psicología Soviética).

TOASSA, Gisele. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. **Proposições**, v. 16. n. 1 (46), jan/abr, 2005. p. 233-241.

VENGER, Leonid. **Temas de psicologia preescolar**. Havana, Cuba: Instituto Cubano Del Livro/Editorial científico-técnico. 1976a. v. 1.

VENGER, Leonid. **Temas de psicologia preescolar**. Havana, Cuba: Instituto Cubano Del Livro/Editorial Científico-técnica. 1976b. v. 2.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginación y el arte em la infância** (ensayo psicológico). 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor Distribuidores, S. A., 1991.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo II. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: A. Machado Livros S. A., 2001b.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid:Visor Distribuidores, S. A., 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid:Visor Distribuidores, S. A., 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo V. Tradução de Lydia Kuper. Madrid:Visor Distribuidores, S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. DAVIDOV, V.;SHUARE, M. (Orgs.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.