

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

The cultural-historical development of the human: principles for the organization of pedagogical work in early childhood education

Elvenice Tatiana Zoia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, PR-Brasil

Heloisa Toshie Irie Saito

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá, PR-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar os princípios que explicam o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura material e imaterial/simbólica, criada pelas gerações precedentes. Por meio de um estudo bibliográfico, em um primeiro momento, apresentamos alguns pressupostos da teoria Histórico-Cultural e, na sequência, abordamos as especificidades do desenvolvimento infantil, suas leis e particularidades. Os resultados expressam a pertinência de compreendermos sobre como a criança da educação infantil aprende e se desenvolve, bem como os desafios e as potencialidades do processo educativo. Concluímos ressaltando a importância desses conhecimentos para uma formação docente alicerçada nos princípios da ciência pedagógica e psicológica, comprometida com a organização de um trabalho pedagógico de base desenvolvente.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Educação Infantil; Organização do trabalho pedagógico.

Abstract

This article aims to address the principles that explain human development due to the appropriation of material and immaterial/symbolic culture, created by previous generations. Through a bibliographic study, firstly, we present some assumptions of the Cultural- Historical theory and, afterwards, we approach the specificities of child development, its laws and particularities. The results express the relevance of understanding how children in early childhood education learn and develop, as well as the challenges and potential of the educational process. We conclude by emphasizing the importance of this knowledge for a teacher education based on the principles of pedagogical and psychological science, committed to the organization of a pedagogical work with a developmental basis.

Keywords: Cultural-Historical Theory; Early Childhood Education; Organization of pedagogical work.

1. Introdução

O atendimento à educação infantil como um direito da criança brasileira ainda se constitui como uma bandeira de luta, sobretudo em relação à necessidade de investimentos financeiros públicos para qualificar a formação docente, melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação, bem como a construção de espaços físicos e o desenvolvimento de propostas educativas que afetem positivamente as crianças, criem motivos e necessidades de aprendizagens, a fim de interferir diretamente no processo de humanização.

Ainda ressaltamos que a identidade do espaço educativo e da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil também necessita adquirir características próprias. Embora a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu a prerrogativa de que a formação deveria ocorrer em nível superior, inicialmente os projetos de formação não contemplaram os conhecimentos necessários às demandas das particularidades do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças menores de seis anos. Assim, reforçamos a pertinência de os cursos de Pedagogia inserirem em seus projetos político pedagógicos (PPPs) discussões relativas à formação do professor para a educação infantil, as especificidades e quais os conhecimentos necessários para instrumentalizar o docente em sua formação acadêmica inicial para a atividade educativa na referida etapa, pois

[...] é fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas se desenvolvem e se constituem enquanto sujeito, mas também, conhecer a história das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica e as especificidades de sua prática pedagógica (PEROSA; MARTINS, 2016, p. 821).

Isso pressupõe o professor se apropriar do conhecimento mais elaborado das diferentes áreas do saber que têm contribuído, por meio de estudos e pesquisas, para a compreensão de que a criança é, primeiramente, um sujeito histórico e social, que tem suas peculiaridades e que interage ativamente com a cultura e a vida social.

Baseando-se nos debates relacionados à contribuição da Psicologia para os problemas da educação, sobre as leis e o processo de formação ativa do psiquismo da criança, Bojovich (1987) defendeu que “para formar o homem sistematicamente e com objetivos definidos é imprescindível conhecer as leis desta formação e apoiar-se nelas para o trabalho pedagógico” (BOJOVICH, 1987, p. 1, tradução nossa).

Ao reconhecermos o significado dos subsídios teóricos da psicologia para a organização do ensino na educação infantil, neste artigo objetivamos abordar os princípios que explicam o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura material e imaterial/simbólica, criada pelas gerações precedentes. Diante do proposto, apresentamos os pressupostos da teoria Histórico-Cultural sobre a natureza do psiquismo humano, sobretudo as suas leis e as particularidades do desenvolvimento infantil, a fim de qualificar as discussões em relação à importância desses conhecimentos para uma formação alicerçada nos princípios da ciência e comprometida com a organização do trabalho pedagógico que objetiva um ensino e uma educação desenvolvente.

2. Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

Na relação com a vida, com o modo de produzir a existência, os pesquisadores da Escola de Vigotski, também nominada de Teoria Histórico-Cultural, estudaram e compreenderam a formação do psiquismo humano.

Lev Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977), Alexis Leontiev (1903-1979) e Danill Elkonin (1904-1984) constituíram-se como pensadores, pesquisadores e sujeitos em um período histórico específico. Suas produções derivaram de vivências assentadas nas necessidades e nos problemas enfrentados pela sociedade russa (TULESKI, 2002), no período anterior à Revolução de 1917: país camponês, com mais de 80% da população analfabeta, escassa produção de alimentos, baseada em uma agricultura primitiva e rudimentar, práticas feudais e com intensa pobreza.

O contexto pós-revolucionário vivido pela troika (Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev) provocou a demanda para a formação de pessoas com capacidade de planejamento, domínio dos processos de trabalho, para superar a fragmentação, atender qualquer etapa da produção, encontrar alternativas para sobreviver e ultrapassar o grande atraso econômico e cultural que o país estava submetido. Em outros termos, fazia-se necessário formar um novo homem para a nova sociedade em gestação.

Vigotski, principal representante da referida teoria, ao apropriar-se das teses de diversos pensadores, principalmente de filósofos e de psicólogos, objetivou demonstrar os limites das vertentes psicológicas tradicionais, pelo fato de explicarem as características distintas entre homens e animais de modo dualista, ora com base em aspectos internos do sujeito ora nos aspectos da realidade externa.

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

Em “O significado histórico da crise da Psicologia”, Vigotski (1996) discute o resultado dos estudos dedicados à revisão analítica das principais teorias, nominadas de velha Psicologia, e explicita que o debate entre materialistas e idealistas, na sociedade burguesa, expressa a divisão existente no processo de trabalho entre o pensar e o fazer, entre o individual e o social. Essa concepção não é apenas fruto do mundo das ideias, mas da forma de vida da sociedade organizada sob a égide do capital, pois fragmenta, exclui, separa, desarticula, aliena e nega as condições necessárias para um desenvolvimento pleno e igualitário. Em se tratando da superação deste modelo dual, o autor reitera a reorganização social sob uma outra prática humana, instituída de um projeto coletivo consubstanciado na relação homem-natureza em uma perspectiva histórica e dialética.

Com a finalidade de fornecer as bases teóricas consistentes para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, Vigotski (1996) considerava a investigação científica como aspecto fundamental para conhecer a realidade, para além da sua aparência imediata. O autor critica a teoria preformista por ela pressupor que todas as capacidades humanas, em sua essência, derivam da hereditariedade, determinada pela condição biológica, ou seja, das suas leis internas. Se assim compreendido, “não surge nada novo. [...] a criança é um pequeno adulto, [...] um ser que, em seu estado embrionário e em pequenas proporções, já contém o que estará desenvolvido em proporções maiores no adulto” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). Ao depositar inteiramente no interior do indivíduo a determinação das capacidades humanas (RUBINSTEIN, 2017), nega-se a possibilidade de reconhecer a existência de algum processo de desenvolvimento e a própria história.

Contrapõe-se a essa teoria o pressuposto de um desenvolvimento constituído como um aspecto externo, determinado pelo meio. Desse modo, a criança, comparada a uma esponja, é concebida como um ser que recebe passivamente as influências e as determinações externas e acumula experiências. Com caráter puramente empirista, desvaloriza-se o desenvolvimento, assim como na teoria preformista.

Com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski (1996) superou, por incorporação, as duas concepções anteriores ao explicitar que o desenvolvimento infantil não é caracterizado pela simplicidade e linearidade, mas decorrente de um processo complexo com determinadas regularidades ou leis, ou seja, “[...] é um processo dialético em que a

passagem de um estágio para outro não se realiza pela via evolutiva, mas revolucionária” (VIGOTSKI, 1984, p. 258, tradução nossa).

Consequentemente, o desenvolvimento humano não é naturalmente determinado pela lei da biologia, tampouco adaptação à força das circunstâncias. Sua tese centraliza o homem como um ser de natureza social, cujo desenvolvimento depende da apropriação da cultura produzida pela humanidade. Por meio do trabalho, o ser humano modifica a natureza, cria, inventa, transforma objetos para satisfazer suas necessidades e também os meios para produzi-los. O trabalho é muito mais do que produção de riqueza, “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” adverte Engels (2004, p. 1). Simultaneamente, por intermédio da atividade, o homem modifica a si mesmo desenvolvendo capacidades especificamente humanas, como a linguagem articulada, as habilidades motoras, o pensamento lógico, a capacidade de imaginar, memorizar, lembrar, focar a atenção, entre outras.

Assim, ao nascer, a criança encontra um mundo organizado, com uma série de produtos culturais e materiais, resultados do desenvolvimento histórico. Contudo, para o processo de aquisição ocorrer, ela deverá realizar uma atividade correspondente à existente nas relações sociais. Notadamente, o desenvolvimento de cada sujeito depende da socialização do legado cultural produzido coletivamente, mediante a incorporação paulatina dos progressos das distintas áreas do conhecimento de forma sistemática e especializada por meio de diversas vias, sobretudo pela educação escolar.

Todavia, na sociedade de classes existe a contradição entre a produção social e a apropriação individual. Leontiev (1978) desmitifica a ideia de que as diferenças existentes entre os homens derivam do aparato biológico, deslocando o foco para as desigualdades consoantes ao acesso à riqueza, tanto material quanto cultural, imbricadas nas condições objetivas de sobrevivência e no desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Pensar, planejar e organizar o processo de formação humana, seja para as crianças ou para os docentes em formação continuada que trabalham na Educação Infantil, exige compreender a peculiaridade da “condição de ser criança”, conforme alerta Pino (2005). Considerando as leis gerais do desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Esse princípio refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento lógico, a linguagem, a volição, a sensação, a percepção, os sentimentos, a imaginação, compreendidos como capacidades não garantidas pela natureza biológica, mas formadas dialeticamente no processo de interação social, em decorrência da apropriação dos elementos naturais e culturais. Pela atividade e na atividade se formam tais funções. E a criança, pela condição biológica limitada, ao ser inserida nas situações do cotidiano, nas diversas práticas e relações sociais, com o outro, um sujeito mais experiente, desenvolve-se culturalmente.

No desenvolvimento das qualidades peculiares do ser humano, Vigotski (2018, p. 85) enfatiza a seguinte particularidade: “[...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”. Em outros termos, todas as aquisições, as elaborações pertencentes ao gênero humano, embora a criança não as compreenda no período inicial de seu desenvolvimento, estão postas e influenciarão todo o processo.

Com base nos estudos oriundos da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que o conhecimento mais elaborado deve ser ofertado à criança para a formação das capacidades não dadas naturalmente pela condição biológica. Diante disso, compete à ciência pedagógica investigar sobre como essa cultura deve ser oferecida à criança para promover aprendizagem e desenvolvimento.

No processo de formar o homem, a experiência social impulsiona o desenvolvimento, pois ao ser orientada pelo adulto, a criança se apropria dos materiais da cultura, aprende a agir, a se comportar, a fazer, a pensar, a analisar, a comparar, a sentir, a se controlar e, conseqüentemente, vai formando novas qualidades psíquicas e se humanizando. Assim, concebe-se a interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Contudo, para Mukhina (1995), apesar de o adulto organizar, direcionar e orientar a vida da criança, a princípio, para atender as suas necessidades biológicas de sobrevivência e posteriormente ampliando a sua interação com o entorno, as ações do cotidiano realizam-se de modo espontâneo e inconsciente. Para engendrar um desenvolvimento efetivo, a autora enfatiza as contribuições de um ensino não espontâneo, intencional, organizado e planejado

sendo “[...] necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância” (MUKHINA, 1995, p. 50). As ações, sejam físicas ou mentais, realizadas pela criança sem o auxílio de alguém mais experiente, caracterizam o seu nível de desenvolvimento real, efetivo (VIGOTSKI, 2000). A atuação diretiva do ensino e da educação, de modo geral, ao almejar promover novas potencialidades, deve incidir sobre as demandas da criança, ou seja, na sua zona proximal.

No entanto, falar em ensino não significa controlar as ações da criança e mecanizar a sua atuação, secundarizando o seu papel ativo no processo de aprendizagem. O ensino na Educação Infantil exige a organização de princípios didáticos para incluir as crianças em situações de aprendizagem de acordo com as necessidades e os interesses de cada período do desenvolvimento. Ao defendê-lo não estamos nos colocando favoravelmente ao modo de organização espacial, temporal e didática específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também passível de críticas, mormente aos modelos de encaminhamentos que envolvem repetições mecânicas e descontextualizadas, que têm adentrado nas instituições de Educação Infantil. Por isso, reafirmamos a importância da compreensão do processo de desenvolvimento e as suas relações com a aprendizagem, pois “[...] o ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade” (MUKHINA, 1995, p. 55).

As atividades que impulsionam a criança apreender as ações e as operações cristalizadas nos objetos materiais e imateriais, isto é, nos instrumentos e nos signos, também necessitam ser compreendidas no âmago das condições objetivas e à luz da história.

Para explicitar o pressuposto anterior, estudos desenvolvidos por Elkonin (2017) evidenciam o caráter dinâmico e histórico do ser criança na sociedade, posição que se altera e se modifica, impulsionada pelas novas necessidades e atividades advindas das mudanças no desenvolvimento da humanidade. Segundo o autor:

A posição da criança na sociedade tem se modificado ao longo da história, mas, em todo lugar e época, a criança foi parte da sociedade. Nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade, o vínculo da criança com a sociedade era direto e imediato: desde a mais tenra idade, os pequenos viviam de modo comum com os adultos (ELKONIN, 2017, p. 158).

Conforme exposto por Elkonin (2017), em determinado período da história, tão logo as crianças começavam a caminhar já eram incluídas nas atividades laborais, festivas e lúdicas juntamente com os adultos. No entanto, mediante o processo de constituição da sociedade industrial, alterações também ocorreram no vínculo da criança com a sociedade, as relações adquiriram novas configurações, mediações e outros espaços educativos.

A compreensão de que o modo como a criança se relaciona com a sociedade influencia no seu pensar, sentir e agir, conduz à necessidade de superação da concepção do desenvolvimento psíquico como um processo natural que avança regular e linearmente. Quanto a isso, retomamos as análises de Vigotski (1984) acerca da periodização do psiquismo acentuando a importância do principal fundamento ser localizado nas mudanças internas e nas reorganizações qualitativas do próprio desenvolvimento, nas novas formações ou neoformações, que determinam o essencial em cada idade e se constituem em condições históricas e sociais concretas.

Para entender este processo, Vigotski (1984) define algumas leis que caracterizam a complexidade, a processualidade e a historicidade do desenvolvimento. Entretanto, embora tenha início, etapas e fim, não se trata de uma passagem linear vinculada à idade cronológica da criança.

Essa explicação esclarece a primeira especificidade do desenvolvimento infantil, isto é, a ideia de que a idade cronológica em absoluto não determinará o patamar das transformações psíquicas da criança, pois “[...] o valor de cada mês, de cada ano é medido [...]” pelo lugar ocupado neste ciclo de desenvolvimento, relacionando-se à compreensão de que “[...] o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 19, grifos do autor). Trata-se, portanto, de um processo que ocorre no tempo, mas de modo cíclico.

Vigotski (2018) destaca como segunda especificidade, a inexistência de uniformidade no desenvolvimento de todos os aspectos do organismo, da personalidade ou da vida mental da criança. Ou seja, esclarece que o desenvolvimento de particularidades não ocorre de maneira proporcional, igual, chegando à seguinte conclusão:

[...] lidamos com o desenvolvimento que não conduz apenas ao aumento de aspectos quantitativos das especificidades da criança. Conduz também à reestruturação das relações entre diferentes particularidades de desenvolvimento, sendo que cada idade se diferencia de outra por seu conteúdo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

A terceira lei corresponde à ideia de metamorfose, às mudanças qualitativas que permitem uma forma se transformar em outra, possibilitando o surgimento de algo inexistente, mas gestado no degrau precedente. Esse processo não diz respeito às características pré-formadas, mas aos aspectos dinâmicos, instáveis que se alteram, modificam-se e se transformam em seu percurso histórico. Vigotski (2018) diferencia as funções psíquicas elementares, consideradas inferiores (visto se constituírem predominantemente como resultado da evolução de natureza biológica), das funções psíquicas superiores que caracterizam o homem e resultam do desenvolvimento histórico da humanidade. Pelo fato de se formarem como aquisições resultantes das transformações e das ações do homem no decorrer do tempo, expressam um longo processo.

Nesse movimento dinâmico, as funções isoladas se reestruturam, alteram-se os interesses, as necessidades da criança e novas atividades passam a guiar a sua relação com o entorno. Compreender este processo potencializador do desenvolvimento é o objetivo da próxima seção do artigo.

3. A periodização e as atividades potencializadoras do desenvolvimento psíquico na infância

A maneira como a criança percebe, observa, procura compreender e descobrir o mundo, vincula-se à posição ocupada por ela nas relações humanas, permeadas por conteúdos de natureza social, cultural, mediatizados por instrumentos e signos. Essa relação (LEONTIEV, 1978) é impulsionada pela atividade do sujeito, pelo modo como ele age sobre as coisas, a natureza e com as pessoas, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Em outras palavras, as atividades realizadas pelas crianças não são iguais, variam de acordo com o período do desenvolvimento em que se encontram, mobilizadas pelas condições da sua vida e engendram a reorganização de processos psíquicos existentes e, até mesmo, a formação de novas possibilidades.

Segundo Leontiev (1978), no decorrer dos sete primeiros anos de vida, a criança assimila sucessivamente vários tipos de ação, todavia, algumas se destacam pela peculiaridade de guiar, promover conquistas e mudanças na conduta. A partir do enfoque histórico-cultural, destacam-se as seguintes atividades: a comunicação emocional direta do bebê com o adulto, a exploração de objetos e o jogo de papéis¹.

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

No momento do nascimento, o bebê humano é o ser mais desprovido de capacidades para manter-se vivo. Seu aparato biológico, marcado pela presença de reflexos incondicionados, não apresenta nenhuma expressão típica de comportamento humano. Para Mukhina (1995, p. 76), “[...] 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 [...]”, vinculadas aos aspectos orgânicos de sobrevivência, como o oxigênio, o calor e a alimentação.

Diante da condição limitada, impelida por reflexos e instintos, o adulto atende às necessidades do bebê; este fato demonstra que essa relação, desde o princípio tem caráter social, evidenciando a força capaz de impulsionar a capacidade do recém-nascido de assimilar as experiências e os comportamentos específicos do homem. Logo, a possibilidade de a criança obter novas impressões sensoriais e outras necessidades como, por exemplo, mover-se e interagir com os adultos, depende essencialmente da maneira como a sua vida é organizada e da educação ofertada.

O processo maturacional do cérebro não assegura o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos do bebê, pois dependem das influências externas direcionadas a ele. Vejamos, “[...] uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro através deles dos diferentes sinais do mundo externo” (MUKHINA, 1995, p. 80). Essa constatação eleva, sobremaneira, a responsabilidade do adulto na organização de situações que permitam deixar impressões, a princípio, visuais e auditivas, imprescindíveis para a formação dos sentidos e de um sistema dentro do padrão de normalidade.

As aquisições e impressões vinculam-se diretamente às relações estabelecidas entre o bebê e o/os cuidador/res. Conforme pontuado anteriormente, o adulto não apenas atende às necessidades básicas do recém-nascido, mas conversa com ele, sorri, aproxima-se, canta, embala, conforta, provocando reações positivas que impõem a necessidade da comunicação.

No primeiro ano de vida, as transformações qualitativas ocorridas no psiquismo, seja nos processos sensoriais, motores e perceptivos, são impulsionadas pela comunicação emocional direta, considerada a atividade guia desse período do desenvolvimento.

Para Lisina (1987, p. 276, tradução nossa), a comunicação é definida “[...] como determinada interação de pessoas, no curso da qual trocam diferentes informações com o

objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum”; neste momento, o bebê não apresenta a necessidade de comunicação. Esta necessidade vai sendo produzida, gerada pela relação estabelecida com o adulto que atende às demandas do bebê.

Nessa relação, engendrada pela comunicação emocional direta, o adulto organiza a vida da criança e lhe apresenta o entorno social, o espaço/ambiente, os objetos, as músicas, as canções de ninar, as brincadeiras envolvendo o corpo. Ao direcionar a atenção do bebê para os objetos e para as pessoas, o adulto mobiliza o desenvolvimento dos processos sensoriais e perceptivos, fundamentais para a formação da atividade objetal manipulatória, responsável para guiar a aquisição das novas conquistas no próximo período.

Pautando-se nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1984), Chaves e Franco (2016) destacam o desenvolvimento da capacidade de locomoção como a mola propulsora do surgimento da atividade objetal manipulatória. Em razão da automatização do movimento do andar verticalmente, além da ampliação da possibilidade de explorar os objetos, até então, só disponibilizados pela mobilidade do adulto, a criança adquire maior liberdade para agir no mundo externo, condição necessária para desenvolver a capacidade de orientação espacial.

Com base no exposto, sintetizamos as duas particularidades caracterizadoras da situação social do desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida. A primeira, corresponde à incapacidade biológica do bebê para satisfazer as suas carências imediatas, situação que engendra a necessidade de ser atendido pelo outro, exigindo relações sociais bem específicas. A segunda peculiaridade corresponde à ausência da linguagem como elemento fundamental de comunicação, provocando o desenvolvimento de uma relação sem palavras. Ambos os aspectos expressam o desenvolvimento do bebê ocorrendo mediante a contradição existente entre a máxima sociabilidade e as mínimas possibilidades de comunicar-se (VIGOTSKI, 2018).

Nesse percurso formativo, pouco a pouco o interesse da criança, anteriormente focado nos adultos, direciona-se para os objetos, formando a base da nova atividade que guiará e/ou reestruturará as suas aquisições e as conquistas do segundo período do desenvolvimento. Os adultos são os portadores dos objetos sociais, conforme explicitam Cheroglu e Magalhães (2016). Dessa forma, a criança explora o objeto, as possibilidades, propriedades e a sua função social, pois:

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação “prática” entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso de sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material, mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta (ELKONIN, 2009, p. 220).

O adulto oferece à criança determinado modelo de ação, entretanto sua técnica não pode ser aprendida repentinamente. Apoiando-se nas pesquisas de Frádkina (1946 *apud* ELKONIN, 2009), Elkonin descreve e analisa o desenvolvimento das ações com objetos entre as crianças de tenra idade, direcionando seu olhar para o surgimento das premissas do jogo protagonizado.

Neste período, denominado de primeira infância, a exploração objetal não se restringe à simples manipulação dos materiais disponibilizados ou alcançados pela criança. Uma nova particularidade vai se constituindo e intensificando a curiosidade pela compreensão da função social dos objetos, objetivada pela experiência e produção social.

O fato de a criança manipular uma diversidade de objetos, apresentados pelos sujeitos mais experientes, não garante a compreensão sobre a função e o significado social que exercem, pois os aspectos externos ocultam a essencialidade da experiência social. O adulto novamente ocupa um papel importante para ajudar, orientar e ensinar a criança. Quanto a esse período, Pasqualini (2016, p. 85) assim ressalta:

[...] o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

De acordo com Vigotski (1984), a situação social de desenvolvimento da criança encontra-se dependente da situação concreto-visual, pois as suas ações e observações subordinam-se às impressões dos aspectos externos e, como a percepção é a função psíquica em evidência, todas as demais subordinam-se a ela.

Para Frádkina (1946 *apud* ELKONIN, 2009), no início da infância, a formação das ações da criança com objetos ocorre por meio do trabalho comum com os adultos que dela cuidam. Paulatinamente, as ações assimiladas na atividade conjunta vão se ampliando, alcançando uma série de objetos diferentes. “[...] quando na atividade da criança pequena manifesta-se uma substituição aparente de um objeto por outro, é de extraordinária importância saber qual foi o objeto da ação apreendida pela criança e quais as condições para realizá-la” (ELKONIN, 2009, p. 223).

No decorrer da evolução das ações com objetos, é possível observar duas formas de transferência: a) a transferência da ação com o objeto de uma condição para outra; exemplo, usa o pente, pois aprendeu a se pentear, para pentear a boneca, etc.; b) usa um objeto substituto para realizar a mesma ação, como, por exemplo, pentear a boneca com outro objeto, como uma régua. Observamos que, em um caso de transferência, generalizam-se as ações, no outro, se separa o objeto do esquema de atuação. “Um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (ELKONIN, 2009, p. 224). Isso revela o primeiro indício de criação de situações lúdicas, pois ao apropriar-se das ações dos objetos, da sua função social e do significado, a criança começa também a imitar as ações dos adultos, objetivando compreendê-las. Assim, novas necessidades engendram o nascimento de outra atividade: o jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado.

Por meio das situações nas quais a criança brinca de faz de conta, ela se apossa do mundo concreto dos objetos humanos e reproduz as ações realizadas pelos adultos. Na atividade dos homens ela encontra o conteúdo das situações lúdicas, pois as suas necessidades e os seus interesses se relacionam a todo o momento com o adulto. A criança quer ser ou agir como o adulto, entretanto, como as suas condições físicas e psíquicas não lhe permitem, os seus desejos podem ser satisfeitos por meio do jogo de papéis.

A brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado não tem caráter natural e instintivo, o que determina o seu conteúdo é a percepção da criança acerca do mundo, dos objetos e das relações humanas. A criança reproduz toda a diversidade da realidade que lhe é apresentada, tendo assim argumentos e conteúdos para o jogo de faz de conta. Ademais, ao representar as ações e os comportamentos sociais, ela internaliza as funções e as regras

sociais presentes nas relações, aspecto fundamental para o desenvolvimento de novas qualidades psíquicas.

Em relação ao abordado, as pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) lhe permitiram compreender que no período do desenvolvimento pré-escolar, a brincadeira da criança modifica-se em relação ao conteúdo. Ou seja, por meio dessa atividade, a criança expressa as relações sociais vivenciadas e o sentido das ações humanas.

Devido a esse entendimento, quanto mais diversificada, ampliada e rica em situações estimuladoras for a realidade para a criança conhecer, mais variados e amplos serão os argumentos presentes nas situações lúdicas. Nesse âmbito, segundo Moya, Sforini e Moya (2019), ao mediar a relação das crianças com a riqueza cultural, o professor direciona a atenção dos pequenos para a atividade humana expressa. Todavia, isso não significa interferir, definir ou determinar as brincadeiras a serem realizadas, mas estar atento e contribuir “[...] para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia” (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132).

Na mesma perspectiva, Saito e Barros (2019) reforçam que as mediações pedagógicas intencionalmente pensadas, refletidas, analisadas, não compactuam com ações simples, aleatórias e espontâneas. Por isso, defendem o planejamento como um aspecto essencial para provocar a aprendizagem e o desenvolvimento “[...] assim como para o bom andamento da prática pedagógica, pois é ele que norteará a ação do professor e dará condições para uma atuação adequada e organizada do trabalho educativo” (SAITO; BARROS, 2019, p. 116).

Enfim, no período pré-escolar, por meio da atividade lúdica, novas capacidades psíquicas se formam. Segundo Vigotski (1984), durante os momentos de brincadeira, de representação, as condições engendradas por essa atividade impulsionam a criança a desenvolver a atenção e a memória ativa, além de uma nova neoformação ausente no período anterior, qual seja, a imaginação. Ainda, de acordo com o autor, a imaginação “[...] é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 27), mas não é obra do acaso, ou uma função que aparece repentinamente na vida da criança, ela resulta dos elementos hauridos da realidade e da experiência infantil. Diante disso, quanto mais a criança ver, ouvir, vivenciar e pôr a mão na massa (HAI, 2018), mais subsídios culturais e sociais terá para desenvolver processos criativos.

Para Smirnova e Riabkova (2019, p. 87), “[...] o enorme papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança está relacionado ao fato de que, na situação imaginária, a atividade liberta a criança das amarras da situação real”, pois a criança age em função das suas ideias e não apenas baseada naquilo que vê, nos aspectos externos, como acontecia no período anterior do desenvolvimento. Ao internalizar as regras presentes nas brincadeiras, a criança aprende a controlar os seus impulsos, a tomar consciência de si, dos seus desejos, vontades e limites, resultando no controle consciente e voluntário do comportamento.

Além de todas as conquistas anunciadas, por meio da realização de ações que envolvem o desenho, a pintura, a colagem e a construção, a criança começa a brincar de estudar, surgindo, assim, as premissas para a passagem para uma nova atividade, caracterizada como a atividade de estudo².

Conforme já delineado, a experiência social, em sua essência, constitui-se como a fonte do desenvolvimento dos processos psíquicos do ser humano, não apenas porque a criança aprende a cultura da humanidade, mas, por meio dessa aprendizagem, formam-se as ações internas, incluindo o modo de sentir, pensar, lembrar, imaginar, perceber, raciocinar, relacionar, entre outros. Para desenvolvê-las, é fundamental a existência de fatores que guiem e direcionem o contato da criança com o mundo. Vale reforçar aqui, a imprescindibilidade da organização de situações adequadas, de relações sociais para compreender e dominar os signos e os instrumentos resultados da ação humana por meio do trabalho.

4. Considerações finais

Com base no estudo bibliográfico realizado, no decorrer do artigo, abordamos os princípios que explicam o desenvolvimento da criança na perspectiva Histórico-Cultural com a finalidade de instrumentalizar a pedagogia no sentido de direcionar, orientar e organizar as condições necessárias para a criança apropriar-se das objetivações humanas, considerando as particularidades de cada período do desenvolvimento infantil e as atividades guias do processo.

A compreensão sobre como a criança aprende e se desenvolve e as relações estabelecidas entre esses dois aspectos são conhecimentos fundamentais que a ciência psicológica oferece como suporte para a pedagogia organizar o processo educativo na

direção de superar práticas espontaneístas e antecipatórias que não vislumbram o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Ao compreendermos que o conhecimento mais elaborado deve ser ofertado à criança para formar as capacidades que não lhe são dadas naturalmente pela condição biológica, compete à pedagogia organizar possibilidades de acesso para ela desenvolver as formas ideais de conhecimento, cultura, características e capacidades resultantes do desenvolvimento histórico do homem. Ou seja, o que é proporcionado à criança constitui a fonte social do seu desenvolvimento, portanto, quanto mais qualitativa for a oferta de recursos culturais, mais desenvolve-se esse processo.

Desse modo, finalizamos com a premissa de que o ato de ensinar na educação infantil exige do professor a apropriação de conhecimentos não restritos aos saberes adquiridos por intermédio da experiência empírica, imediata e do cotidiano, mas de conhecimentos teóricos pautados na ciência, na arte e na filosofia.

Referências

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União: Seção 1, p. 27833. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.

BOJOVICH, L. I. **La personalidad su formación em la idade infantil**. Investigaciones psicológicas. Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de LaHabana, 1987.

CHAVES, M.; FRANCO, A. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: Livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Marxist Internet Archive**, 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LISINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 274-297.

MOYA, D. J.; SFORNI, M. S. F.; MOYA, P. T. Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. **Contexto & Educação**, Unijuí, ano 34, n. 109, p. 121-133, set./dez. 2019.

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

PASQUALINI, J. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PEROSA, M. A.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RUBINSTEIN, S. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 111-121.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-121.

SMIRNOV, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n.1, p. 84-97, jan./abr. 2019.

TULESKI, S. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia infantil**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1984 (Obras Escogidas. Tomo IV).

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos de pedagogia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Eizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

Notas

¹ Além destas atividades, nos períodos seguintes, outras conduzem e promovem o desenvolvimento humano. São elas: a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal e o trabalho. No entanto, considerando o recorte deste artigo, vamos nos restringir às atividades guias do período correspondente à Educação Infantil.

² Na adolescência, a atividade dominante é a comunicação íntima pessoal e, na vida adulta, o trabalho.

Sobre as autoras

Elvenice Tatiana Zoia

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integrante dos grupos de pesquisa: GPEFOR, GEPESPHC (UNIOESTE) e GEFOPPEI (UEM).

Orcid: 0000-0002-6934-8107 E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

Heloisa Toshie Irie Saito

Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo GEFOPPEI (UEM).

Orcid: 0000-0003-1061-5933 E-mail: htisaito@uem.br

Recebido em: 24/06/2022

Aceito para publicação em: 02/10/2022