

A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA POR MEIO DE CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Waldirene dos Santos Faria¹

Maria Aparecida Mello²

Resumo: Este artigo apresenta um estudo a respeito do desenvolvimento infantil, na primeira infância na perspectiva histórico-cultural, na qual o homem é considerado como um ser social que aprende com outros homens imersos em uma mesma sociedade, cultura, sendo assim, atribui um papel fundamental ao professor, pois ele é um dos principais mediadores no processo de desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Primeira Infância e Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT: In this article you can see a study about the children in the first years of life them with know how culture historic. We understand that the man it is one social being that learn with another in the same in the same sociality and culture. Because this they are give a important paper to the teacher, that today it is the most especial person to this infancy education process.

Introdução

A pesquisa refere-se à monografia de curso de especialização em Educação Infantil, cujo objetivo foi analisar autores seguidores da Teoria Histórico-Cultural e identificar e analisar os pressupostos teóricos que poderão fundamentar os procedimentos de intervenção de professores de crianças de um a dois anos para potencializar suas aprendizagens. Utilizamos dois livros principais: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Psicologia infantil IV, 1996 e MUKHINA. V. Psicologia da idade pré-escolar, 1995. O trabalho apresenta brevemente a história da infância, seus avanços e conquistas, em seguida; a importância do envolvimento da família no desenvolvimento e aprendizagem que ocorre na escola; a importância da *praxis* pedagógica, ou seja, o estudo, a reflexão e análise dos professores de Educação Infantil, não somente sobre a sua prática, mas, também, sobre os próprios valores e ideologias que sustentam essa prática; a metodologia utilizada; os resultados sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação ao ensino e aprendizagem na Educação Infantil e, considerações finais para reflexão e futuras pesquisas.

1 – A história da infância e suas conquistas

A história e o contexto social da criança contribuem para a formação docente e para o entendimento de criança e infância. A pesquisa sobre a história da infância prepara o professor para compreender a criança e possibilita o entendimento sobre a concepção de infância, do passado e a de hoje.

Ariès (1973) pesquisou sobre a história da infância, analisando iconografias e textos. Segundo este autor, no século XVII, havia dificuldades em falar sobre a infância devido a falta de palavras que pudessem descrevê-la, “Contudo, em seus esforços para falar das crianças pequenas, a

¹ Graduada em Licenciatura em Letras pela Faculdade Integradas de São Carlos e Especializada em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos. Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização defendido em julho de 2009. wal_729@hotmail.com

² Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.

língua do século XVII foi prejudicada pela ausência de palavras que as distinguíssem das maiores.” (ARÌES, 1973, p. 44), assim, entende-se que havia certo desinteresse da sociedade dos séculos anteriores pelo assunto e, somente no século citado acima surge a necessidade de descrever a criança. Ainda segundo Ariès (1973, p. 45), “essa insuficiência não seria antes do século XX, quando o francês tomou emprestado do inglês a palavra baby.” (ARÌES, 1973, p.45).

Ariès descreve : *Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.* (ARÌES, 1973, p.45).

Nas iconografias encontradas, até no fim do século XVI, as crianças eram caracterizadas como adultos pequenos. Então, entre os séculos XVI ao XVII, a sociedade começa a perceber a infância e compará-la com o homem:

Assim embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribui a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (ARÌES, 1973, p.45).

A partir dessa sensibilidade, a sociedade começa a descobrir a infância. Na obra de Ariès, percebemos que a cada século a sociedade em questão prioriza e explora apenas um aspecto da infância, de modo distorcido, não a percebendo como um membro da sociedade, com consciência e valores como os adultos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARÌES, 1973, p.65).

Como nos apresenta Ariès (1973), temos, na iconografia, várias características salientadas da criança, mas em épocas diferentes ao longo dos séculos. As características mais percebidas são as crianças nuas, angelicais, sagradas e mortas.

O autor demonstra por meio de registros, a infância vista com despudor, tendo sua sexualidade desprotegida e, depois disto, vista como irritável e insuportável. Mas no final do século XVI e início do século XVII ocorreram grandes avanços em favor da infância:

Mas no fim do século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a idéia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. (ARÌES, 1973, p.135).

As grandes mudanças vieram com a revolução teórica, industrial e com a emancipação das mulheres. No século XX, a infância começa a ser vista como um tempo onde a criança precisa de atenção e cuidados especiais e não mais como “adultos pequenos”.

Quando as mulheres começam a trabalhar fora de casa surge à necessidade de um lugar para os filhos ficarem, assim, têm início as creches, com caráter apenas assistencialista. A característica assistencialista da creche pode ser observada na seguinte definição:

Creche. 1. Instituição de assistência social que abriga, durante o dia, criancinhas

cuja as mães são necessitadas ou trabalham fora do lar. 2. Estabelecimento que se destina a dar assistência diurna a crianças de tenra idade. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP 1999, p. 8)

Com o tempo, o assistencialismo não foi suficiente, com a mudança da sociedade do séc. XX, a educação deixa de ser vista como cuidados e higienização das crianças. Além disso, o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares e a transformação histórica-cultural, também foram fatos que contribuíram para tais mudanças.

As grandes mudanças históricas e sociais causaram transformações, também biológicas, como podemos verificar em Mukhina (1995, p. 63), comprovando o que diz a Teoria Histórico-Cultural que o social modifica o biológico:

As crianças de hoje se desenvolvem muito mais rapidamente do que as de outras épocas nem muito distantes. Essa diferença é evidente sobretudo no desenvolvimento físico. Atualmente, as crianças de 6 anos são, em média, 7 centímetros mais altas e 3 quilos mais pesadas do que as crianças de sua idade há quarenta anos. Esse fenômeno recebe o nome de *aceleração*. Essa aceleração não é apenas física; também se faz notar no desenvolvimento psíquico e, em particular, no intelectual. Isso se deve à mudança de condições de vida: as crianças de hoje escutam rádio, assistem televisão, recebem informações muito mais variadas do que em outras épocas; além disso, os adultos prestam mais atenção à educação delas.

Diante de todo o processo de mudanças, as creches e as pré escolas buscam integrar as atividades educativas e os cuidados essenciais das crianças à Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral, ou seja, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Com o avanço da história, a criança adquiriu também os seus direitos. Ao contrário do que muitas pessoas ainda podem acreditar, principalmente alguns pais, a Educação Infantil não tem caráter assistencialista, o professor é muito mais apenas o cuidador, ele é a pessoa que irá cuidar e educar a criança pequena. Após anos de luta, cada criança tem direito à Educação Infantil, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional, LEI N°. 9.394 (1996):

Art. 29. A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A criança durante os anos adquiriu seus direitos, após muitas lutas e reivindicações de pais, professores, pesquisadores, associações, fóruns, etc, mas, ainda há a necessidade de continuarmos a lutar por mais direitos de educação para todas as crianças e com qualidade.

Ao longo da história as concepções de criança e infância tiveram significados distintos. Os desafios encontrados pelos professores para educar e cuidar a criança na Educação Infantil no século XXI nos fazem refletir sobre o tipo de concepção de criança que temos hoje. O que sabem os responsáveis em elaborar leis políticas e pedagógicas sobre criança e sobre Educação Infantil?

Ainda hoje não há a obrigatoriedade de vagas em escolas para crianças pequenas, e há grandes listas de espera de crianças que necessitam de cuidados especiais enquanto seus responsáveis precisam trabalhar.

As crianças “privilegiadas” com a vaga estão em escolas onde muitas vezes não possuem os recursos necessários para uma educação de qualidade. Os professores atuantes da Educação Infantil não possuem apoio pedagógico especializado para a faixa etária, entre outros problemas a serem enfrentados para uma educação de qualidade.

1.1 *Escola e família*

Quando a criança adquiriu direitos, a sua família também adquiriu direitos e deveres para com as crianças. Devido às mudanças sociais, ao falar em família pensamos em toda a pessoa que convive com a criança e é responsável por ela, e não apenas na família tradicional.

Um dos desafios do professor é dar continuidade ao desenvolvimento da história da criança, fazendo agora cumprir os seus direitos adquiridos. Esse desafio não terá êxito se o professor quiser alcançá-lo sozinho. Uma oportunidade de formação e aprendizagem é trabalhar conjuntamente com a família. Descobrir com ela que o direito da criança será exercido se ela puder ser criança, explorando plenamente o meio onde está (muitos pais não entendem a necessidade da criança de andar descalço, sujar as mãos, correr, suar...). Ao viver experiências significativas e variadas as crianças começam a entender e assimilar as regras sociais, de uma maneira mais significativa e prazerosa. Para sermos mediadores efetivos de aprendizagens das crianças e fazer com que ela ingresse na história humana (MUKHINA, 1995) podemos fazer usos de diferentes experiências:

A imitação manifesta-se, sobretudo como imitação dos usos. Em todos os estágios do desenvolvimento social, o homem nasce num mundo já “feito”, numa estrutura consuetudinária já “feita”. Deve então assimilar esses usos, do mesmo modo como assimilar as experiências de trabalho. Desse modo, toma posse da história humana, “ingressa” na história, e esse é o marco em que o homem consegue se orientar. (HELLER, 2008, p. 116).

A Pedagogia de Projetos é uma oportunidade de envolvimento da família no contexto escolar, pois, as crianças desenvolvem pesquisas de acordo com o interesse e novidade encontradas pelos alunos. O professor pode expor para as famílias o projeto trabalhado em sala, pedindo contribuições sobre o assunto em questão, e elas contribuem do modo como podem. De acordo com as contribuições o educador vai aos poucos conhecendo a família, como sua cultura, crença, conhecimento de mundo etc.

A abordagem realizada em Reggio Emilio, na Itália nos dão algumas dicas de como podemos aos poucos envolver a família na educação dos filhos:

Os professores comunicam-se com os pais sobre o tema do projeto, encorajando-os a envolverem-se com as atividades de seus filhos, através da busca dos materiais necessários, do trabalho com os professores no ambiente físico, da oferta de livros suplementares e assim por diante. Dessa forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo. (EDWARDS, 1999, cap. 9, p.163)

Com a interação da família, os projetos desenvolvidos em sala de aula serão mais diversificados e significativos para as crianças. A família tem oportunidade de acompanhar os avanços, as necessidades, os desafios e dificuldades da criança e do grupo. Além disso, o responsável pela criança terá a oportunidade de ampliar o seu olhar para a visão de grupo, pois, existem pais que cobram da professora uma atenção especial para seu filho e esquece que há um grupo de crianças que precisam de atendimento. Assim acontece em Reggio Emilia:

O envolvimento parental também é abordado no modo como o trabalho das crianças é exibido. Invariavelmente, juntamente com seu trabalho estão fotografias das crianças em plena atividade. Deste modo, podem facilmente compartilhar suas experiências escolares reais (e não apenas seus produtos) com os pais. O entusiasmo delas e o interesse da família por seu trabalho ajuda a reforçar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos. KATZ, 1999, cap. 2,

p.53).

Na Educação Infantil, estamos formando a base do cidadão, participamos da vida de uma pessoa no momento mais significativo, de acordo com Mukhina (1995, p. 101);

As transformações quantitativas que a criança experimenta nos três primeiros anos de vida são tão notáveis que certos psicólogos consideram que o desenvolvimento do homem pode ser dividido em duas metades: do nascimento até os 3 anos e dessa idade pelo resto da vida.

Ao integrar a família nos acontecimentos da sala de aula o aprendizado se torna mais rico e diverso, devido a história e cultura das famílias que são diversificados. Assim, o professor terá oportunidade de trabalhar o respeito ao diferente. Percebe-se um ciclo onde a família contribui com a escola e a escola com a família.

Uma das contribuições mais importantes, que tanto a escola quanto a família podem acrescentar são a moral e a ética, práticas quase ausentes nos dias de hoje. De um modo mais sistemático e reflexivo, a escola tem o dever de contribuir sempre.

A diversidade de cultura, pensamentos e situações nos convidam ao respeito ao próximo, auxilia a criança a entender que o outro não é objeto e também tem sentimentos como ela. Por isso, o professor precisa ter a necessidade de buscar formação, ser um exemplo de conduta, reavaliar as atitudes como indivíduo e professor, pois muitas vezes temos atitudes desumanizadoras e exclusivas, mesmos diante das crianças.

Enxergar a necessidade da criança e da turma com a qual se está trabalhando é algo que exige sensibilidade do professor. É preciso escutar a criança, ler as suas ações e gestos e suas poucas palavras. E, depois, intervir fazendo mediações.

As intervenções são necessárias para que a criança aprenda interagir com as pessoas e com o meio onde vive familiarizando com que é humano. Para isto é preciso desenvolver as propriedades psíquicas necessárias para que ocorra o processo de aprendizagem. (MUKHINA, 1995, p. 44).

O professor fará as intervenções de um modo significativo se utilizar-se de recursos que faça parte da cultura e história da criança.

Viver, aprender e respeitar a diversidade é um meio de aumentar o nosso grau de consciência (HELLER, 2008).

A reflexão do professor de Educação Infantil sobre a prática cotidiana, como pessoa e como educador é fundamental para a educação das crianças.

2 – Praxis pedagógica

O professor em seu dia-a-dia em sala e nos momentos de planejamento de atividades, geralmente, não possui tempo e talvez, não vê a importância da reflexão sobre a prática a ser aplicada e sobre a prática que foi realizada. A necessidade desta atitude deve ser salientada, pois, uma efetiva reflexão teórica sobre a prática e, também, sobre a própria história são requisitos importantes para a compreensão da complexidade da prática pedagógica, ou seja, das atividades, metodologias e teorias aplicadas em sala de aula e, a partir delas saber como intervir nas atividades das crianças de modo que elas desenvolvam aprendizagens com sentido para a sua vida. Essas práticas, quando assimiladas e compreendidas contribuem de um modo mais eficaz para a aprendizagem e a formação de cidadãos críticos.

O início da reflexão dá-se sobre quem somos como pessoa, como é a sociedade em que vivemos e o que é ser professor. Essa reflexão, porém, não é simples, pois é preciso fazer uma análise profunda do modo de vida, ideologias, valores e essência, ou seja, das bases que formam o indivíduo, mas, que não ficam em evidência e, por isso, muitas vezes, temos a convicção da assertividade de nossos conceitos, sem refletir sobre eles. Além disso, agimos sem perceber, não

nos dando conta do impacto de nossas atitudes diante da sociedade.

Os conceitos ideológicos ficam impregnados em nós, por isso, agimos inconscientemente. (HELLER, 2008). Segundo Heller (2008, p. 63) “Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente”.

Devido as nossas necessidades e urgências diárias concluímos os fatos, nos deixamos alienar e imitamos o que está mais próximo (HELLER, 2008). É preciso parar, refletir, analisar e mudar. Para formar cidadãos reflexivos, autônomos e honestos, primeiramente, os educadores precisam ser exemplos de cidadãos.

Muitas vezes, o professor depara-se com ambientes escolares já formados e hierarquizados, contendo valores, estereótipos, preconceitos e resistências às mudanças. Esse cenário contribui para que o educador sinta-se incapaz de agir frente a dificuldades diversas. Na frustração de tentar resolver os problemas, ele passa a agir com pouca criticidade, agindo, na maioria das vezes, por impulso, assumindo, assim, uma posição de conformista e derrotista, caindo em numa cotidianidade pouco reflexiva. E assim, age de acordo com a práxis chamada reiterativa que segundo Vazquez (1977, p. 246) é agir “em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se produz em múltiplos produtos que mostram características análogas”. Isso acontece porque somos acostumados a nos apegarmos aos nossos preconceitos e estereótipos e a nos conformar, já que em primeiro momento, eles nos trazem segurança (HELLER, 2008).

É importante a busca pela formação continuada que auxilie o professor a refletir sobre suas intenções, valores, história e sobre a comunidade em que está inserido. Essa reflexão deve existir como indivíduo de uma sociedade e não, somente, como professor dentro da sala de aula. Isso fará com que se visualize o homem em sua totalidade, evitando que o professor atue de acordo com a práxis não reflexiva, ou seja, quando não modificamos o mundo a nossa volta de acordo com as dificuldades encontradas. Assim, após a reflexão teórica, diante de certas situações, o conformismo não estará presente. Inicia-se, então, a *praxis* criadora:

A *praxis* criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que tem que estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las (VAZQUEZ, 1977, p. 247).

Um olhar mais amplo e a análise de sua história ajudarão o professor a entender como contribuir para a sociedade em geral, segundo HELLER (2008), valorizando o que é humano e, conseqüentemente, sentirá a necessidade de refletir constantemente sobre a prática e olhar os alunos em sua totalidade.

É evidente, que as crianças observam as atitudes mais simples do educador por isso, é importante rever os valores, estereótipos e preconceitos que fazem parte de nossas atitudes dentro e fora da sala.

Após reavaliar-se o olhar do professor para a criança é diferenciado, pois, há a preocupação com detalhes, geralmente, não vistos antes. As experiências vivenciadas pelas crianças são importantes, ouvir as suas necessidades e curiosidades, observar o que as estimula ou as prejudica e quais os mecanismos que utilizam em seu dia-a-dia para se comunicarem, são procedimentos importantes para as aprendizagens das crianças e para aprimorar a própria prática pedagógica.

Em uma sociedade que está em constante mudança, o professor precisa estar atento a elas, acompanhá-las e se adaptar a esta realidade com um olhar crítico e não manipulável. (ALARCÃO, 2005).

Para chegar à práxis criadora, o estudo teórico e a sinceridade consigo mesmo será importante para alcançar a coragem de mudar a ação pedagógica o quanto for necessário, até o

problema ser resolvido ou alcançar o objetivo.

O registro é uma prática que pode auxiliar o professor nos avanços, dificuldades e reflexões da prática em sala de aula. (ALARCÃO, 2005). Por meio dele, o profissional tem a percepção do que foi alcançado, o que foi significativo, ou não, valorizando os alunos e a própria prática.

Em uma sociedade capitalista, que não se limita ao essencial, na qual se criam “necessidades” que são aceitas como verdades, há o perigo da alienação (HELLER 2008), tornando os professores manipuláveis e acríticos.

A possibilidade de uma produção indefinida que não se limita ao essencial (MARX) produz no homem a necessidade de modificar-se permanentemente, de renovar-se, de transformar-se. Essa necessidade de novidade, a necessidade de transformarmos constantemente tanto a sociedade quanto nós mesmos, é das maiores conquistas da história. Mas, com a crescente alienação, também essa conquista converte-se em seu contrário. A orientação para o futuro termina por transformar-se em moda. Da mesma maneira como vão se estereotipando os sistemas funcionais da sociedade, do mesmo modo como os tipos de comportamento tendem a converter-se em “papéis”, assim também a orientação para o futuro transforma-se na necessidade de não ficar atrasado com relação à moda. (HELLER, 1970, p. 89).

Cabe ao professor selecionar as informações ditadas pela sociedade, e ser o mediador entre elas e a criança. Em uma sociedade informatizada, na qual os saberes apresentam-se prontos, o professor deve auxiliar a criança a distinguir o que é relevante ou não para a aprendizagem. (ALARCÃO, 2005). Dessa forma, as professoras de Educação Infantil terão maiores e melhores possibilidades de vincular a teoria à prática. Ficará claro que o educar, principalmente, na Educação Infantil vai além de atividades dirigidas e quantitativas. Especialmente hoje, onde vivemos o dilema no qual a educação infantil conclui-se aos cinco anos e não mais aos seis anos, fazendo com que a criança perca seus momentos de brincadeiras mais cedo. Precisamos repensar sobre a importância do brincar em todas as situações. O professor não pode se deixar levar apenas por leis e algumas políticas públicas, mas priorizar o que é mais importante para a criança, assumindo uma posição mais crítica. Um exemplo simples de como agimos sem reflexão são as datas comemorativas, onde são preparadas atividades e presentes, estimulando, de certa forma, o consumismo sem a reflexão sobre o real objetivo da tal data. Há maneiras alternativas de comemorá-las, ou seja, menos estereotipadas.

Ser professor é ser um eterno aprendiz. Refletir sobre a prática é valorizar a si próprio e valorizar o outro, com quem o professor também aprende todos os dias, conforme Paulo Freire (1996, p. 23), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar alguma coisa a alguém”.

Portanto, o professor, é capaz de chegar segundo Vazquez (1977) à *praxis* reflexiva e por intermédio dela construir uma comunidade ideal em vez de ser apenas consumidor de ideais inatingíveis, vendidas pela sociedade capitalista. A sistematização da prática, os registros dos procedimentos e a formação continuada ajudarão, a unir teoria e prática, a refletir sobre a forma de trabalhar e a forma de pensar.

Assim, estamos sempre em busca da racionalidade, reconhecendo os próprios erros, sendo auto-críticos:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade reconhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser

onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2000, p. 23).

Então, a *praxis* pedagógica deve ser algo contínuo e diário fazendo com que o professor busque a teoria, reflita e transforme o ambiente no qual está inserido.

3 – Metodologia

A estratégia metodológica seguida na pesquisa foi a análise documental, uma vez que selecionamos segmentos específicos dos conteúdos de duas obras sobre o desenvolvimento Infantil e analisamos as contribuições teóricas para a Educação Infantil, em específico, na Primeira Infância.

Lüdke (1986, p.38) descreve sobre a análise documental:

Embora um pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

São considerados documentos qualquer material escrito, segundo Lüdke (1986): *Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (p. 38)*

Segundo Guba e Lincoln (1981) as vantagens do uso de documentos para análise são devido a sua invariabilidade e valor. Os documentos podem ser consultados por inúmeras vezes e de diferentes formas. De acordo com Lüdke (1986, p.39): *Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.*

Sendo assim este trabalho é o resultado de uma análise documental de duas importantes obras pautada na Teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos são apoiados na dialética marxista. As obras analisadas foram: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Psicologia infantil IV, 1996 e MUKHINA. V. Psicologia da idade pré-escolar, 1995.

4 – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação ao ensino e aprendizagem na Educação Infantil

Organizamos a análise dos resultados seguindo as mudanças fundamentais ocorridas na faixa etária de 1 a 2 anos e que fazem parte do desenvolvimento da criança. Para realizar a análise das obras organizamos a pesquisa seguindo os principais progressos alcançados nesta faixa etária presentes nas duas obras:

- a) Funções sensoriais e motoras;
- b) A criança e o brincar;
- c) Linguagem;
- d) Formação da consciência
- e) Formação da personalidade;
- f) Garatujas.

A escolha da organização dos principais avanços da criança nesta faixa etária baseou-se na importância de entender que o desenvolvimento da aprendizagem da criança deve ser visto de uma forma integral.

Primeiramente apresentaremos como é classificada as faixas etárias e em seguida os avanços fundamentais que auxiliam no desenvolvimento integral da criança.

Assim iniciamos, como nos apresenta Vigotsky (1996), com a periodização das idades a partir das crises. O desenvolvimento da criança não se apresenta sempre constante. Segundo

MUKHINA (1995) Em certos períodos, as características psicológicas da criança apresentam-se relativamente lentas e constantes e há períodos em que as suas características físicas e psicológicas mudam bruscamente, e estes momentos serão denominados de crises do desenvolvimento. As crianças que vivem em condições semelhantes vivenciam essas crises aproximadamente na mesma época. Por isso, facilita dividirmos a infância em etapas.

Segundo Vigotsky (1996):

Como es natural, las condiciones exteriores determinan el carácter concreto en que se manifiestan y transcurren los períodos críticos. Distintos en los diversos niños, condicionan las variantes extremadamente dispares y multiformes de la edad crítica. Sin embargo, el estudio de los índices relativos nos convence de que la lógica interna del propio proceso del desarrollo es la que provoca la necesidad de dichos períodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores.(VYGOTSKI, 1996, p.257)

Por meio de suas investigações, o autor percebeu que nos períodos de crises, ao contrário do que acreditavam outros investigadores, as crianças vivenciam momentos em que o desenvolvimento era intenso e refletia em mudanças de comportamentos. Assim Vigotsky (1996) nos apresenta a periodização das crises:

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

Primer año (dos meses- un año)

Crisis de un año

Infancia temprana (un año-tres años)

Crisis de tres años

Edad preescolar (tres años-siete años)

Crisis de siete años

Edad escolar (ocho años-doce años)

Crisis de trece años

Pubertad (catorce años-dieciocho años)

Crisis de los diecisiete años (VYGOTSKI, 1996, p.261)

Em cada etapa que vivencia a criança o autor destaca atividades principais, ou seja, aquelas que mais desenvolvem o psiquismo infantil. Para esse trabalho destacaremos apenas a faixa etária de 1 a 2 anos.

No primeiro ano a atividade principal da criança é sua relação com relação com o adulto.

Se forma, por tanto, una dependencia única e irrepitible del bebé de los adultos, que traspasa, como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona. Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. (...) Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VYGOTSKI, 1996, p.285).

De 1 a 2 anos, a atividade principal da criança está relacionada com os objetos auxiliando-a no desenvolvimento da linguagem, sempre pela mediação do adulto:

Es interesante señalar que tan sólo esa edad se forma en el niño una visión

estable del mundo, ordenada en sentido objetal, diferenciado por primera vez gracias al lenguaje. Ante un niño de edad temprana aparece, por primera vez, un mundo de objetos estructurados que adquieren un determinado sentido, ya no es el juego ciego de ciertos campos estructurales que tenía el bebé (VYGOTSKI, 1996, p.362).

Para que o desenvolvimento avance, a criança não descarta o conhecimento adquirido para buscar outros, mas têm como base o que ela já possui, de conhecimento, para desenvolver outros. Assim, a afinidade constante que tinha com o adulto, quando bebê, complementa-se no seu relacionamento com os objetos e com diálogos estabelecidos pelo adulto que irá, então, se completar com o lúdico e imaginativo, na idade pré-escolar (MUKHINA, 1995).

Portanto, o desenvolvimento da criança não dependerá somente do biológico, mas, também, do contexto cultural e histórico em que vive e, principalmente, dos tipos de mediações ou intervenções que impulsionem as suas aprendizagens, por intermédio dos adultos.

A partir de agora iniciaremos a análise do desenvolvimento da Primeira Infância destacando as atividades fundamentais realizadas nesta faixa etária e os destaques de intervenções que auxiliem em seu desenvolvimento.

a) Funções sensoriais e motoras

Na Primeira Infância a criança deseja tocar tudo o que vê. Limita-se a situações concretas e age de acordo com os objetos que estão a sua volta. (VIGOTSKY 1996)

Segundo VIGOTSKY (1996) a característica da consciência desta idade é a união das funções sensoriais e motoras. A criança percebe os objetos a sua volta e tem uma ligação afetiva com eles. Isto ocorre porque as funções principais da consciência estão ligadas com a percepção afetiva e com a ação. Esta ligação afetiva com os objetos faz com que a criança vá ao seu encontro. Por estar relacionada com o objeto pelo afeto a percepção da criança baseia-se no visual-direto, ou seja, não possui pensamento abstrato formado, tem significado apenas o que ela vê. A percepção desenvolve-se antes de todas as outras funções “Como toda la conciencia actúa sobre la base de la percepción únicamente, ésta se desarrolla antes que todas las demás funciones; este hecho guarda relación con dos leyes fundamentales del desarrollo infantil que me permito recordar a mis lectores” (VIGOTSKY, 1996, p.345).

Segundo MUKHINA (1995) nesta idade a criança consegue caminhar, sendo seu meio principal de alcançar os objetos. Nos primeiros meses após completar um ano, passa por obstáculos com dificuldades (descer, subir, agachar-se, passar entre os obstáculos etc.). Ela começa a adaptar-se ao equilíbrio, a dominar o próprio corpo, amplia sua percepção visual e vai em busca de objetos que não estão ao seu alcance. (MUKHINA, 1995). Andar para a criança é algo que a satisfaz. Ao dominar esta capacidade, isto se tornará algo automático.

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

O professor que trabalha com crianças nesta faixa etária deve organizar o ambiente para que elas possam desenvolver melhor sua habilidade de locomover-se autonomamente, poderá promover curtos passeios pela escola levando-as a observar o ambiente escolar, propor brincadeiras nesses diferentes espaços, auxiliando-as, por exemplo, a passar por obstáculos preparados anteriormente pela professora: produzir coreografias simples de dança nos quais as crianças possam realizar movimentos com todas as partes do corpo, em diferentes posições, ritmos etc.

b) A criança e o brincar

Um das atividades que se destacam na Primeira Infância que aparentemente observamos é a brincadeira. Para a criança nesta faixa etária, brincar tem relação com a realidade e caracteriza-se por criar situações por meio da imitação. A criança brinca e imita situações do cotidiano para poder compreendê-las. (VIGOTSKY, 1996)

A mediação do adulto nas brincadeiras das crianças tem papel fundamental, uma vez que realizadas intencionalmente podem incrementar as aprendizagens e desenvolvimento infantis.

Segundo Vigotsky, as brincadeiras com significados variáveis, com situações fictícias aparecem somente, de forma rudimentar, apenas no final da Primeira Infância. Segundo as investigações analisadas pelo autor nesta etapa do desenvolvimento da criança ela não sabe criar exatamente situações fictícias, ou seja, “fazer de conta”.

Quando a criança alimenta sua boneca ou a faz dormir ela está imitando ações que presenciou, na verdade ela não compreende estas ações como uma brincadeira propriamente dita, ou seja, não tem consciência do “faz de conta”.

Assim nos esclarece Vigotsky:

En la infancia temprana tenemos un cuasi-juego o el “juego en sí”. Objetivamente ya se trata de un juego para el niño, sin embargo, no es, todavía, un juego. La experiencia de Domé resulta sumamente interesante: muestra cómo el niño de edad temprana repite una serie de acciones relacionadas, por ejemplo, con una muñeca que, sin embargo, no forman parte de una situación, cuando con esta muñeca van a alguna parte, la viene a visitar un doctor, etc., no hay una historia coherente plasmada en la práctica, no hay dramatización en el plano de la situación creada por el propio niño (VIGOTSKY, 1996, p.350).

Neste período, a criança concentra-se em sua própria ação na brincadeira. Quando cansa de brincar sozinha ela observa o brincar dos amigos, mas, não consegue estabelecer o jogo dramático. Por isso há momentos em que as crianças brincam próximas uma das outras, mas, não juntas, ou seja, não se relacionam intencionalmente na brincadeira (MUKHINA, 1995).

De acordo com MUKHINA (1995), o interesse pela brincadeira do amigo a ajudará estabelecer contato com o outro paulatinamente, despertando o interesse de brincar com quem estiver próximo e aos poucos entender as regras de convivência. A brincadeira ou a atividade lúdica faz parte do desenvolvimento psíquico da criança. Durante o brincar, desenvolve-se a atenção e a memória de cada criança, também há a necessidade de comunicação estimulando a linguagem. Ao utilizar os objetos substitutos durante o brincar, a criança começa a vivenciar o mundo das idéias desenvolvendo a imaginação passando do que é apenas concreto e ação prática e começa a ter noção do que é abstrato e imaginário. Mas, esta noção terá início somente no final da Primeira Infância.

Nesta faixa etária, é importante a criança vivenciar variadas situações que aos poucos estimulem a percepção visual, a coordenação motora, a linguagem, o raciocínio, a memória e a imaginação. Algumas atividades podem auxiliar nas aprendizagens e desenvolvimento infantis, como brincadeiras de movimento ao ar livre, artes utilizando variadas técnicas, contação de histórias, dança e música, mudança de decoração da sala onde fica a criança. Um ambiente amplo e arejado ajudarão na prática pedagógica. A escola é um ambiente que possibilita à criança vivenciar novas relações com o adulto e com outras crianças, além de propiciar atividades socialmente necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

c) Linguagem

A primeira infância é um dos períodos mais importantes para o desenvolvimento da linguagem infantil é quando a criança faz novas relações com o meio circundante. Por meio das relações sociais a criança começa a compreender a linguagem (MUKHINA, 1995).

Segundo Vigotsky (1996), durante o desenvolvimento da linguagem nos deparamos com

três fenômenos lingüísticos. Primeiro o desenvolvimento dos aspectos fônicos da linguagem infantil; segundo as dificuldades físicas e fisiológicas e terceiro o desenvolvimento dos significados funcionais.

Assim, o desenvolvimento da linguagem infantil ocorre primeiramente mediante ao desenvolvimento dos fonemas. O fonema visto como som semântico, ou seja, o som atrelado ao significado do contexto social. Quando a criança ouve um som ela relaciona com o meio circundante estabelecendo um significado semântico. Segundo VIGOTSKY (1996), podemos somente falar sobre o desenvolvimento da linguagem humana se conservarmos a unidade fônica e semântica. Neste período, a criança ouve os sons e reage a eles dependendo do tom de voz, dos gestos, do que está visível, da situação e de sua relação com o adulto tentando relacionar o som ao significado semântico. Por exemplo, a criança pode atender ao pedido da mãe ou da professora, algo que ela não atenderia se um estranho a pedisse (Observações da prática pedagógica da pesquisadora).

O segundo fenômeno lingüístico é a linguagem autônoma. A criança possui uma linguagem diferenciada da do adulto, esta linguagem segundo MUKHINA (1995) é denominada linguagem autônoma, pois, a criança pronuncia as palavras como ela consegue. É importante que os adultos que estejam próximos à criança, pronunciem as palavras corretamente, sem infantilizá-las, de forma que, ela possa desenvolver seu ouvido fonético e a articulação, e deixe, o mais cedo possível, a linguagem autônoma (MUKHINA, 1995).

Assim nos explica Vigotsky (1996, p.355-356) sobre a assimilação da linguagem pela criança:

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

Com o tempo, a linguagem passa a ser o meio principal para as experiências sociais. Com a aquisição da linguagem, a criança desenvolve vários processos psíquicos, como a memória, o diálogo etc (MUKHINA, 1995).

Os melhores meios para o desenvolvimento da linguagem neste período são a contação de histórias utilizando livros, fantoches, músicas com gestos, repetição de palavras e ações. É importante propiciar momentos, nos quais a criança necessite verbalizar o que quer e o que está sentindo, tanto com os próprios colegas como com o professor. Para isso, é necessário ter paciência e não atender a primeira manha ou choro da criança. Isso acontece com frequência, na troca de brinquedos, onde o amigo toma o brinquedo de outra e tem início o choro. Neste momento, o professor deve intervir e incentivar o diálogo e a negociação. Há momentos em que as crianças querem que o professor atenda os seus pedidos através de gestos e gemidos, é necessário pedir para a criança verbalizar o que deseja. É importante haver um consenso, pois, não podemos irritar a criança e obrigá-la a falar, mas, ajudá-la nos momentos em que aceita ajuda.

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

Juntamente com a necessidade de comunicação verbal, desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem as impressões que a criança acumula durante suas atividades objetivas. Essas atividades servem de base para a

aprendizagens das palavras, que a criança relaciona com os objetos e fenômenos do mundo circundante.

Segundo Vigotsky (1996) o aspecto semântico da linguagem surge por meio das generalizações.

El rasgo peculiar de la comunicación consiste en que es imposible si no hay generalización. El único medio de comunicación sin generalización es el gesto indicativo que antecede al lenguaje. Cualquier elemento lingüístico que el niño comparte con el adulto o bien recibe de él, es una generalización aunque sea primitiva o incompleta. En las primeras etapas la generalización resulta posible únicamente cuando el niño tiene una imagen visual-directa. El niño es incapaz de generalizar objetos ausentes, no puede hablar de lo que no ve (VYGOTSKI, 1996, p.355)

A criança, por ter uma percepção visual-direta, os objetos a sua volta são mais interessantes, pois ela estabelece com eles uma relação afetiva, as ordens dos adultos são menos interessantes do que o ambiente a sua volta. Por isso, a criança esquece com facilidade o que foi dito a ela e seus momentos de atenção são passageiros, se distrai com facilidade. Nesta faixa etária, é difícil para a criança assimilar quando dizemos que não é para fazer algo (MUKHINA, 1995).

É diferente o que ocorre com a contenção da ação. Já no começo da primeira infância a criança compreende a frase ‘não faça isso’. Essa proibição não atua com rapidez que o adulto desejaria (MUKHINA, 1995, p.126).

Assim nos explica Vigotsky (1996) citando Hegel:

Hegel dice que los animales, a diferencia de los seres humanos, son esclavos de su campo visual: pueden ver tan sólo aquello que por sí mismo aparece ante sus ojos. No saben distinguir ningún detalle o parte del objeto si no llama la atención. Diríase que, el niño hasta la edad temprana también es esclavo de su campo visual (VIGOTSKY, 1996, p.361)

Vigotsky (1996) destaca que na Primeira Infância, pela primeira vez, graças a linguagem, a criança tem uma visão ordenada no sentido objetual. Nesta etapa surge um mundo de objetos estruturados que adquirem sentido.

d) Formação da consciência

Segundo Vigotsky (1996) por meio das relações da criança com o adulto, ela chega ao domínio da linguagem e ao dominá-la atinge uma configuração nova da estrutura da consciência.

A consciência é formada a partir da percepção humana:

Según la ley fundamental de la percepción humana, nuestra percepción no se forma a base de unos u otros elementos que se suman después, sino que es global. Partiendo de esa ley, hablamos de percepciones generalizadas. Según la ley general de la percepción ninguna propiedad percibida objetivamente está aislada, se percibe siempre como parte de un todo (VIGOTSKY, 1996, p.358 e 359).

Isto significa que quando percebemos algo, o percebemos como sendo parte de uma estrutura, ou seja, de uma estrutura semântica. Segundo Vigotsky (1996) “Las nuevas investigaciones demuestran que las primeras preguntas infantiles guardan relación directa con el desarrollo de la percepción atribuida de sentido de la realidad, con el hecho de que el entorno se convierte para el

niño en un mundo de cosas que poseen determinado sentido.”

Na primeira infância, a sua principal atividade é a manipulação de objetos, de uma maneira diferente com que fazia antes. A criança começa a entender a função social designada a cada objeto (como utensílios domésticos, roupas, etc), mas, ela só descobrirá a função do objeto com a ajuda do adulto (MUKHINA, 1995).

Assim, pois, a relação entre a ação e o objeto apresenta três fases de desenvolvimento. Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua função direta. Finalmente na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora, a criança conhece a função principal do objeto (MUKHINA, 1995, p. 108).

Segundo Vigotsky (1996) o surgimento das generalizações no domínio da linguagem, permite ver os objetos além de sua relação situacional recíproca, se não também em sua generalização verbal. Nela se confirma a certeza de sua interpretação dialética do processo da abstração. O processo de abstração e generalização estabelece as relações do objeto dado com uma série de outros. Pela abstração, na palavra, o número de vínculos e representações do objeto vai além de sua simples percepção. Segundo Karl Marx citado por Vigotsky (1996) por meio dos objetos compreendemos as funções sociais:

He mencionado ya la idea de que toda generalización está ligada directamente a la comunicación, que podemos comunicarnos en la medida en que generalizamos. En la psicología moderna se esboza con bastante claridad la tesis enunciada por C. Marx cuando dice que el objeto existe para el hombre como objeto social. Si yo me refiero a uno u otro objeto significa que, además de ver sus propiedades físicas, lo generalizo de acuerdo con su utilidad social (VIGOTSKY, 1996, p.360).

Portanto, a criança assimila ações muito importantes para o seu desenvolvimento psíquico: tendo como base a utilização de objetos, agora terá início a ação instrumental, onde a criança começa a utilizar ferramentas para realizar atividades do dia a dia.

O uso de ferramentas é algo essencial para o homem. Segundo MUKHINA (1995), para a criança assimilar o uso das ferramentas o adulto precisará ser um exemplo, para assim a criança, manipular, conhecer as ferramentas e suas finalidades. A criança terá que readaptar o movimento da mão, utilizando um instrumento. Com o auxílio do adulto a aprendizagem será mais rápida. No início alguém precisará direcionar a sua mão e mostrar o resultado obtido.

A assimilação da ação utilizando instrumentos passa por algumas etapas:

Na primeira etapa, o instrumento é para a criança somente a prolongação de sua própria mão. Nessa etapa, embora a criança tenha um instrumento na mão, suas ações ainda não são instrumentais, mas manuais. Na etapa seguinte, embora a criança começa a se orientar para a própria relação entre o instrumento e o objeto sobre o qual incide a ação. O resultado definitivo só se alcança quando a mão se adapta bem às propriedades do instrumento; surge então a ação instrumental. As ações instrumentais que a criança domina na primeira infância são muito imperfeitas e continuam a se aperfeiçoar no decorrer do tempo (MUKHINA, 1995, p. 112).

Nesta faixa etária, percebemos que os movimentos e manipulação de instrumentos, mais simples, são os mais importantes. Com o auxílio do adulto, a criança começa a aprender a utilizar a escova de dente, por e tirar sapatos, a utilizar talheres, organizar a sala e seus pertences, manipular diferentes objetos para artes como: pincéis, esponjas, carimbos, lápis, manipular livros

e diferentes brinquedos. Estas ações simples a criança as realiza com grande satisfação. Um brinquedo significativo para esta faixa etária seria o jogo de construção.

De acordo com MUKHINA (1995), ao assimilar o objetivo do uso de ferramentas, determinado pela sociedade, mais tarde, no final da Primeira Infância a criança compreenderá o uso do mesmo no jogo. Assim, começa a manipular as ferramentas para diferentes fins no jogo, mas de forma consciente. Tem início o jogo dramático onde a criança dá outros nomes ao objeto, imita ações próprias do adulto representando e atuando. Este estágio é alcançado definitivamente no início da idade pré escolar e com a ajuda do adulto.

Assim ao vivenciar diferentes situações no meio social e compreender as relações entre os objetos a sua volta a criança vai aos poucos formando a sua consciência:

(...) en la infancia temprana, al mismo tiempo que se forma el lenguaje, aparece también, por primera vez, el indicio más importante y positivo de la conciencia del hombre en los estadios posteriores del desarrollo, o sea, la estructura semántica y sistemática de la conciencia. A la par del lenguaje, se inicia en el niño ante todo el proceso de comprensión, de toma de conciencia de la realidad circundante (VYGOTSKI, 1984, p.362).

O desenvolvimento da mente se dá por diferentes experiências vividas pela criança, principalmente as realizadas com objetos e instrumentos no meio social (MUKHINA, 1995).

Ao explorar e relacionar-se com o adulto a criança observa as relações entre objetos e instrumentos. A ação observada e depois realizada e repetida pela criança, tornam-se ações internas onde posteriormente fará operações mentais para resolver problemas semelhantes ao que encontrou antes sem precisar testar as propriedades do objeto (MUKHINA, 1995).

Por exemplo: Uma criança que percebeu que um bastão pode ajudá-la a alcançar um brinquedo ela brincar de alcançar o brinquedo repetidas vezes. Em uma outra ocasião, a criança repetirá a ação usando o bastão para alcançar outros objetos que estão fora do seu alcance em uma outra ocasião (MUKHINA, 1995).

Percebemos então, que as ações ocorrem, primeiro, no exterior e depois em seu interior, no psíquico.

Como vimos, na primeira infância assentam-se as bases para o desenvolvimento da inteligência da criança. A criança que antes, para resolver problemas cujas soluções exige o estabelecimento de relações e conexões entre os objetos, recorrerá a operações orientadoras externas, passa a resolvê-los mentalmente, por meio de operações mentais elementares, valendo-se de imagens. Em outras palavras, sobre a base de um pensamento prático forma-se o pensamento imaginativo. Ao mesmo tempo, sobre a base de suas atividades objetivas a criança realiza suas primeiras sintetizações práticas, que se fixam na palavra. No final da primeira infância, a criança assimila a função semiótica da consciência, isto é, a utilização de objetos e imagens na qualidade de signos, substitutos de outros objetos (MUKHINA, 1995, p. 265).

De acordo com Vigotsky (1996), a criança aos poucos vai começar a “generalizar” as situações vivenciadas com o uso das palavras e as ligações entre os objetos buscando um significado (estrutura semântica) e em sua mente tem início uma organização dos pensamentos abstratos (estrutura sistêmica).

Dicho de otro modo, creo que la temprana edad es, justamente, la etapa en la cual surge la estructura semántica y sistémica de la conciencia, cuando surge la conciencia histórica del ser humano existente para otros y, por consiguiente, para el propio niño. Constituye un centro a partir del cual pueden entenderse asimismo todas las peculiaridades cualitativas de la relación del niño con la

situación exterior, la actitud del niño hacia su relación con otras personas, así como sus diversas actividades. Creo que esa hipótesis, basada en hechos reales referentes a la configuración de la conciencia semántica y sistémica, explica bien todos los problemas que he intentado plantear. VIGOTSKY, 1996, p.366).

Segundo Marx, citado por Vigotsky (1996), a consciência é produto histórico. Assim podemos concluir segundo Vigotsky (1996) que a criança começa a compreender verbalmente os próprios objetos e também suas propriedades quando ela tem possibilidade de estabelecer uma comunicação consciente com outras pessoas.

e) Formação da personalidade

Com sua relação com os adultos e com os amigos, principalmente com os da mesma faixa etária, em diferentes ações e situações, a criança vai assimilando o comportamento instituído pelo social (MUKHINA, 1995).

Nesta faixa etária, os pedidos do adulto parecem contraditórios porque os brinquedos e suas ações que a satisfaz são mais importantes e atraentes do que os companheiros e as regras de conduta social. Levará algum tempo até que a criança consiga coordenar seus impulsos e possa atender prontamente aos pedidos do adulto (MUKHINA, 1995).

Na primeira infância, as ações são realizadas sem reflexão, muitas vezes são impulsionados pelos seus sentimentos e desejos que, para a criança, são intensos. Neste momento, é muito importante que os adultos à sua volta sejam pacientes e, exemplos bons de conduta, ao educar, demonstrem sentimentos de respeito às outras pessoas e carinho.

A primeira coisa observada pela criança são os modos de comportamento preconceituoso estereotipados e as racionalizações ou justificações dos mesmos feitas pelos adultos; só depois é que começa a sentir o ressentimento correspondente (HELLER, 1970, p. 72).

Neste período, a aprovação do adulto é muito importante, faz com que desenvolva o amor e respeito a si mesma. Isto não significa que a criança fará sempre o certo para receber elogios do adulto, isso porque, seus sentimentos e desejos são mais fortes. O adulto precisará ajudá-la lembrar de suas obrigações.

f) Garatujas

Na Primeira Infância, como vimos anteriormente tem início a utilização de ferramentas e neste período a criança tem satisfação em utilizá-las. Nesta faixa etária a criança realiza suas novas experiências utilizando ferramentas para registrar suas garatujas. Segundo MUKHINA (1995), no começo a criança se interessa apenas por manipular o instrumento e aos poucos assimila a função do desenho. Quando realiza os primeiros traços não visualizamos nenhuma representação gráfica em suas garatujas, por isso, essa etapa é denominada pré-representativa.

A passagem da etapa pré-representativa para a imagem divide-se em duas fases bem definidas: na primeira, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços; na segunda, descobre a imagem feita intencionalmente (MUKHINA, 1995. p.119).

Na faixa etária em questão a criança permanece na etapa pré-representativa. (MUKHINA, 1995). Podemos preparar a criança para a próxima fase proporcionando momentos onde ela possa observar modelos de desenhos, momentos onde possa desenhar livremente utilizando variadas técnicas que devem ser ensinada a criança para que possa se expressar de diferentes formas.

5 – Considerações finais

O propósito deste estudo foi destacar procedimentos que auxiliem os professores que

trabalham com a primeira infância. O trabalho focalizou o ensino e aprendizagem na educação infantil tendo como base a teoria Histórico-Cultural. Buscamos, de certa forma, contribuir para uma prática docente mais crítica e qualidade para as crianças pequenas.

Pretendemos demonstrar, também a importância da teoria para a compreensão mais aprofundada da prática e, portanto, para a superação das dificuldades que os professores enfrentam no dia-a-dia da complexa profissão docente. A Teoria Histórico-Cultural contribui para que possamos compreender melhor o universo infantil, principalmente das crianças que ainda não têm o repertório da fala para demonstrar suas necessidades. Para que os direitos à infância sejam reconhecidos e efetivados na Educação Infantil é importante propiciarmos várias vivências e experiências para todas as crianças rompendo com a visão de que a aprendizagem escolar acontece somente na posição sentada, quieta, na qual a concepção subjacente é a de que a criança nada tem a nos dizer. A Teoria Histórico-Cultural ao priorizar a cultura como produtora do desenvolvimento, uma vez que o homem é um ser social que aprende com outros homens imersos em uma mesma sociedade, atribui um papel fundamental ao professor, pois ele é um dos principais mediadores das aprendizagens e desenvolvimento infantis ao possibilitar as crianças o acesso aos bens culturais produzidos culturalmente.

Assim, esperamos, que esse trabalho possa contribuir, para que os professores de Educação Infantil introduzam em seu cotidiano profissional a análise de sua prática por intermédio da escuta e observação das atividades das crianças pequenas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela, (1999). *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis ano*. 2ª ed. São Paulo: Editora: Moderna.

ALARCÃO, Isabel, (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva..* 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez.

ARIÉS, Philippe (1973). *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar. Tradução de Dora Flaksman.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George, (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Tradução de Dayse Batista.

FREIRE, Paulo, (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra..

HELLER, Agnes, (2008). *O cotidiano e a História*. 8ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. André, (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU.

MORIN, Edgar, (2000). *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília. DF: UNESCO, Capítulos I e VII.

MUKHINA, Valéria, (1995). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Tradução de Claudia Berliner.

VAZQUEZ, Sánchez. Adolfo, (1977). *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. Tradução de Luiz Fernando Cardoso.

VYGOTSKI, Lev S, (1996). *Obras Escogidas. Psicología infantil*. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones.