

Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil

Suely Amaral Mello *

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre algumas contribuições da teoria histórico-cultural – no Brasil também conhecida como Escola de Vygotsky – para a educação das crianças pequenas. Por meio da compreensão materialista do desenvolvimento psíquico, ocorrem mudanças no papel da educação em relação a esse desenvolvimento, na perspectiva até recentemente vigente da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e também na própria concepção de processo de conhecimento. Essas novas concepções trazem elementos essenciais para uma reflexão que objetive o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a educação em geral e para a educação das crianças pequenas especialmente, por intermédio de um novo olhar ao papel do educador, da ênfase no acesso das crianças à cultura acumulada historicamente, da nova concepção de atividade que envolve a participação ativa da criança no processo de conhecimento.

Palavras-chave: Educação infantil, diretrizes pedagógicas, teoria histórico-cultural

Abstract: The main goal of this paper is to bring the main thesis developed by Vygotsky and researchers who worked with him to make a new approach to children education especially that developed in child care centers. The new materialistic approach of consciousness development permits a new comprehension of the relation between child development and learning, brings new emphasis on the educational process, and changes the point of view concerning the process of acquiring knowledge. These conceptions bring important contributions for setting new goals for child education, for thinking over the teacher's role and also establishing new possibilities for children in the centers.

Descriptors: Early childhood education, Vygotsky's theory, pedagogical directions

Pesquisas recentes desenvolvidas no campo das neurociências – e, em parte, divulgadas em revistas de grande circulação¹ – apontam que, para o desenvolvimento da inteligência e da

* Professora do Departamento de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp campus de Marília, SP

1 A Revista Veja de 20 de março de 1996 trouxe como matéria de capa a discussão acerca da construção do cérebro divulgando as recentes pesquisas desenvolvidas no campo das neurociências. Em 31 de maio de 1998 circulou número especial, também da Revista Veja, acerca do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

personalidade humanas, não basta uma rica carga genética. É necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança: de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil.

Esta concepção da materialidade dos processos psíquicos já havia sido elaborada por Marx no século XIX e, foi tomando por base essa concepção marxista que, neste século, a partir da década de 20, Vygotsky e seus colaboradores organizaram as bases de uma nova vertente da psicologia – na então União Soviética – que denominaram psicologia histórico-cultural. Estabelecendo um divisor de águas com a psicologia até então vigente – cujas vertentes ou consideravam a consciência como algo pré-existente e que apenas se preenchia de novos conteúdos, ou se detinham no estudo meramente descritivo de seus fenômenos ou, ainda, simplesmente a excluía do rol de objetos do saber científico (cf. Leontiev, 1978b) – a concepção histórico-cultural destaca a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto forças motoras do desenvolvimento da consciência². Como sintetiza Leontiev “a consciência individual como forma específica humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante toda a formação e desenvolvimento da sociedade.” (1978b, p.103)

Devido a essa forma de perceber o desenvolvimento humano, os estudos desenvolvidos por essa vertente da psicologia soviética possibilitam reformulações pedagógicas essenciais para a educação infantil construída com base nas concepções tradicionais de homem, desenvolvimento, papel da educação e do educador e especialmente apontam para o estabelecimento de uma identidade educativa da creche.

A tese central dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores contradiz a concepção, vigente até recentemente entre nós, de que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver. Para Marx, assim como Vygotsky e outros estudiosos que se juntaram a sua escola, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade. Conforme Marx (1962), todas as relações humanas com o mundo: a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade, são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana.

Assim, o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade – o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele – apropriando-se dela e transformando-a. Nesse processo o ser humano re-produz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história. É na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura histórica-

2 Uma vez que esse reflexo subjetivo da realidade se manifesta como atitudes do indivíduo frente ao mundo e como instrumentos de interpretação da realidade, passarei a falar do desenvolvimento da consciência como desenvolvimento da personalidade e da inteligência.

mente produzidos, que o homem se humaniza. Conforme Leontiev (1978a, p.269), ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. Esse processo de criação de funções *psicomotoras* que *hominizam* sua esfera motriz é, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores como o pensamento, a atenção, a memória, etc. Tal processo se aplica igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Esse é, de fato, o sentido da afirmação já absorvida pelo senso comum de que “o homem é um ser social”, reafirmada, de um modo geral, sem que se perceba sua real dimensão: a compreensão de que o homem precisa do contato com os outros homens – passados e presentes – para se humanizar.

Por meio do contato com a cultura, o homem vai criando para si um corpo inorgânico como elemento ontológico e, enquanto tal, ineliminável de sua essência – o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem. Tal corpo não se encontra dentro dele, mas está nas relações e nos objetos e se torna seu à medida em que se apropria, através de sua atividade, do mundo das criações humanas, sejam aquelas propriamente ditas objetivas, sejam as subjetivas. É nesse processo de apropriação e objetivação deste gênero humano (desta humanidade já existente) que o homem cria a sua individualidade, faz das objetivações humanas “órgãos da sua individualidade” (Marx, 1962).

Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica, o que implica em que, no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem, novas aptidões psíquicas se formem. Estas aptidões podem torná-lo um “homem rico de necessidades” (Marx, 1978) que superam o nível imediato da sobrevivência e se aproximam das máximas possibilidades alcançadas pelo desenvolvimento humano. Isto não significa que a herança biológica não tenha um papel no desenvolvimento humano. Sua ação, no entanto, não se refere diretamente aos progressos alcançados pelo homem na esfera do seu desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978a, p.236), “alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que centenas de milhões de anos de evolução biológica nos animais.”

Com base no ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é momento fundamental para esse desenvolvimento. Como afirma Leontiev, na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura – que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente – que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. A criança não é um ser de aptidões como pensava a psicologia anterior a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E estas se originam nas condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada.

Essa nova compreensão das forças motoras do desenvolvimento humano reserva para a educação um papel fundamental e aponta para uma nova relação entre aprendizado e desenvolvimento. Com Piaget aprendemos a pensar que o desenvolvimento ante-

cede a aprendizagem, é condição para que a aprendizagem se concretize. A formação básica de Piaget na área das ciências naturais (Piaget era biólogo) levou-o a conceber o desenvolvimento humano à semelhança dos demais seres vivos, que trazem ao nascer toda a informação – geneticamente dada – para se desenvolverem e se tornarem representantes adultos de sua espécie. Nesse sentido, Piaget tomou o desenvolvimento das características humanas nos seres humanos como naturalmente presentes ao nascer. Assim percebido, o desenvolvimento humano se daria de modo internamente determinado. As condições materiais de vida e educação teriam um papel nesse desenvolvimento, mas não seriam elas o motor desse, portanto, não se constituiriam como essenciais a ele. As relações do indivíduo com a cultura são, para essa concepção, importantes, mas não essenciais uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica presente no nascimento como potencialidade inata.

É justamente nesse ponto que se localiza uma ruptura que precisa ser compreendida para que possamos dimensionar adequadamente a concepção adotada por Vygotsky e as implicações pedagógicas daí decorrentes. Para a concepção materialista – concepção agora confirmada pelas pesquisas no campo das neurociências – o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá³. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado. Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outros.

Essa relação aprendizagem-desenvolvimento nos leva a repensar o papel da educação. Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, numa perspectiva materialista, o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

3 É devido a essa concepção que a teoria foi denominada histórico-cultural por Vygotsky e seus discípulos.

O educador – os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes – têm papel essencial nesse processo, pois as aptidões, as capacidades, as habilidades de que cada novo ser humano precisa reproduzir para si estão, nas palavras de Leontiev (1978a, p.272), “apenas postas” nos objetos da cultura. “Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os ‘órgãos da sua individualidade’ (Marx, 1962), a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens.” (*op. cit.*, idem)

Essa mediação só pode ser realizada por um parceiro mais experiente. Como aponta Pieron (*apud* Leontiev, 1978a), se fosse criada e utilizada uma estranha arma que destruísse apenas os adultos, restando as crianças e todo o mundo dos objetos humanos, a vida continuaria, mas a história recomeçaria, pois os tesouros da cultura continuariam a existir apenas fisicamente, sem alguém capaz de revelar seus usos às novas gerações.

Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com seu uso social. Ao estudar a estrutura das funções psíquicas superiores, Vygotsky (1995) demonstra que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens: é só na relação com o parceiro mais experiente que o relógio de pulso analógico deixa de ser um objeto quadrado ou redondo, com números de 1 a 12 distribuídos em torno de um eixo, com dois ou três ponteiros que giram num espaço recoberto por um vidro e é preso a duas correias, e passa a ser um instrumento para marcar a passagem das horas. Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

Conforme Vygotsky (*op. cit.*), as funções psíquicas superiores como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo, existem concretamente nas relações sociais: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo *a priori*, mas são vivenciadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica.

Essa percepção do processo de criação dessas funções como de internalização de fatores externos chama a atenção não só para a importância da mediação do educador, mas também para a necessidade do direcionamento intencional do processo educativo.

O educador não é, pois, um facilitador no sentido de ser quem possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo (Saviani, 1991).

Sendo a aprendizagem uma experiência essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, importa deter-se na questão de como elas aprendem. Considerando a reflexão desenvolvida por Leontiev (1978a) sobre a forma como o sujeito se apropria de um instrumento – como uma colher, por exemplo – percebemos que é necessário que a criança atue sobre o objeto utilizando-o de acordo com o uso social para o qual este foi criado. No

caso da colher, é preciso que a criança a utilize para comer, da forma como socialmente a utilizamos. Para que isso se dê, é necessário que haja uma colher acessível à criança, que ela testemunhe ou seja instruída sobre o uso da colher e que, finalmente, ela exercite o uso com a própria colher. Ou seja, a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado. Em outras palavras, as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

Essa concepção de processo de aprendizagem traz para a reflexão pedagógica um conjunto de questões. Em primeiro lugar, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz do objeto. O estudo desenvolvido por Vygotsky (1987) acerca da criatividade demonstra que, ao contrário do que defende o senso comum, a verdadeira atividade criadora só se torna possível com a idade adulta, uma vez que depende da experiência acumulada.

Em segundo lugar, a compreensão de que o processo de aprendizagem é um processo ativo por parte da criança. Ou seja, cabe à criança realizar as atividades e não ao educador, por ela ou para ela – prática infelizmente muito comum nas nossas escolas infantis.

O próprio conceito de atividade é importante que seja compreendido, devido às implicações pedagógicas que envolve. Leontiev (1988) chama atividade não a qualquer fazer do sujeito, mas aquele fazer que possui um sentido para o indivíduo que o realiza. Nesse ponto, vale perguntar: quando um fazer adquire sentido para o sujeito? Todo fazer humano tem sempre um objetivo – que é alcançado no final do processo, ou seja, o resultado que o sujeito projeta em nível de idéia antes de começar a agir – e um motivo que deflagra sua ação. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda, em outras palavras, se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito –, então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. Nesse caso, o sujeito está inteiramente envolvido em seu fazer: sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado.

Com isso, Leontiev deixa claro que atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade, que pode então ser compreendida como atividade significativa envolve o conhecimento do objetivo pela criança e mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo (necessidade ou interesse) da criança. Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento, de forma direta ou indireta.

Como diria Paulo Freire, não se trata de ficarmos, no processo educativo, respondendo a perguntas que ninguém fez. Só à medida que respondemos ao desejo de conhecimento das crianças promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o nascimento de aptidões, capacidades, habilidades, em cada um de nós.

Essa explicitação do processo aprendizagem, tal como faz Leontiev, ao apontar para a apropriação do uso social do objeto e ao revelar o papel essencial do sentido da atividade para o processo de aprendizagem, coloca sob suspeita os processos simulados que reinam, de um modo geral, nas escolas de educação infantil, principalmente no atendimento das crianças a partir dos quatro anos, quando a preocupação com a aprendizagem começa a permear o trabalho educativo e muito freqüentemente se traduz por “preparação para a alfabetização” ou “alfabetização propriamente dita.”

A concepção reducionista do processo de apropriação da leitura como decodificação dos sons desenhados na palavra escrita e da escrita como exercício motor acolhe procedimentos mecânicos que, segundo Vygotsky “ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita” (1985, p. 183). As atividades simuladas – que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas – não respondem às necessidades de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita.

Da compreensão do conceito de atividade como um processo necessariamente ativo por parte da criança, e que deve ser significativo para a criança para garantir a apropriação do conhecimento, nascem duas questões que merecem reflexão.

A primeira diz respeito ao fato de que se o bom ensino é aquele que incide sobre o que a criança ainda não sabe, como garantir que a criança realize ela própria a atividade? A resposta a essa questão pode parecer óbvia; no entanto, o mito da incapacidade da criança em relação àquilo que ela não sabe, leva, em geral, a professora da pré-escola a trazer pronta a atividade que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Vygotsky (1988) traz subsídios para pensarmos sobre esse problema, ao discutir a relação entre as zonas de desenvolvimento real e próxima.

Ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico, Vygotsky percebeu que o indicador em geral utilizado apenas apontava aquilo que a criança era capaz de fazer sem a colaboração de outros. No entanto, para a concepção dialética – que trabalha com a categoria de movimento – existe um outro indicador que precisa ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança: o nível de desenvolvimento próximo ou potencial, manifesto por aquilo que a criança não é ainda capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente – assim se preparando para, em breve, realizar sozinha a atividade. Dessa forma, para Vygotsky, o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento próximo e, nesse sentido, impulsionar o desenvolvimento. Nesse processo o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas sim fazer com ela: atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança. Quando a criança realiza com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. Como lembra Vygotsky (1993), o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta – o que só o ser humano tem capacidade de desenvolver – se dá a partir do exterior: primeiro a criança precisa experi-

mentar a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, etc., junto com o outro para depois essas funções se tornarem internas ao seu pensamento.

Dessa forma, fica claro que o papel da instituição de atendimento infantil é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve ser um motor para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança: de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que ela já sabe. Essa discussão enfatiza não só a importância da interferência intencional do adulto, mas também do trabalho em grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam.

O que vale destacar é que não se trata de um ensino autoritário, passivo para a criança, centrado no professor: a atividade significativa dessa é o elemento central no processo de aprendizagem e toda atividade proposta deve respeitar essa diretriz. Mesmo a imitação pela criança da atividade desenvolvida pelo adulto e que, segundo Vygotsky (*op. cit.*), é a forma inicial do processo de aprendizagem na criança pequena, não deve ser entendida como um processo mecânico por parte da criança, mas como uma oportunidade para que esta realize ações que estão além de suas capacidades efetivas ainda que dentro de seu nível de desenvolvimento próximo. Prova disso é que a criança não imita toda e qualquer ação do adulto, mas apenas aquela que se encontra dentro de sua zona de desenvolvimento próximo.

A intervenção do adulto deve considerar sempre essa relação entre o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de seu desenvolvimento próximo; só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado. Para exemplificar: o que não é possível que uma criança de 6 meses faça em colaboração com um parceiro mais experiente, não adianta ser compartilhado pelo educador.

A segunda questão levantada pelo conceito de atividade diz respeito ao fato de que a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos da criança e, assim sendo, a pergunta que se coloca é como diversificar a experiência da criança – uma vez que esta diversidade é condição para seu desenvolvimento – quando o rol de interesses e motivos da criança é restrito. O primeiro elemento a considerar nessa reflexão é que os motivos e interesses são historicamente e socialmente criados e, como tais, não devem ser vistos como algo intrínseco e natural da criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável. Os motivos e interesses são aprendidos com base nas condições concretas de vida e educação e, assim sendo, os já existentes podem ser modificados, e novos motivos podem ser ensinados. Com base nisso, uma nova questão se coloca: como provocar na criança o surgimento de novos motivos ou interesses de tal forma que ela possa ampliar suas necessidades de conhecimento para esferas de atividade não experimentadas?

Conforme Duarte (1997), o papel da instituição escolar não é o de suprir as necessidades – motivos ou interesses – que as novas gerações trazem consigo ao chegar à escola. Tais necessidades, ensinadas às novas gerações pela esfera da vida cotidiana,⁴ ligam-se à sobrevivência do indivíduo, à sua reprodução nesse âmbito, mas não criam no indi-

4 A categoria de vida cotidiana é utilizada aqui conforme a discussão desenvolvida por Heller, 1977.

víduo necessidades de nível superior – necessidades humanizadoras como a ciência, a arte, a filosofia, a ética, ligadas à apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano. É papel da educação escolar justamente promover a mediação entre o âmbito da vida cotidiana e o âmbito não-cotidiano da prática social. Como criar nas crianças novos motivos e interesses ligados a uma esfera da atividade humana da qual elas não são chamadas a participar pela vida cotidiana?

É Leontiev (*op.cit*) quem traz elementos para pensar sobre isso. Ao distinguir os motivos eficazes – aqueles que efetivamente levam o sujeito a agir – daqueles que são compreendidos pelo sujeito mas ineficazes como deflagradores de sua ação, o autor demonstra a relação entre ambos e a possibilidade de criação de novos motivos nos indivíduos. Em exemplo dado pelo autor, a criança faz a tarefa para ir brincar – este é o motivo eficaz que move sua ação. Ainda que compreenda que fazer a tarefa é importante para aprender o que se ensina na escola, não é esse motivo que leva a criança a fazer a tarefa. Ir brincar – o motivo que efetivamente a leva a fazer a tarefa – não tem relação direta com o objetivo da ação que ela realiza – aprender. Nessa situação, fazer a tarefa – não tem sentido para a criança: ela só faz a tarefa porque poderá ir brincar em seguida. E ela faz a tarefa pensando em ir brincar.

No entanto, nesse processo de fazer a tarefa motivada pelo brincar, sob “determinadas condições”, a criança pode passar a fazer a tarefa para aprender, ou seja, pode fazer do objetivo da ação também o seu motivo, tornando assim a tarefa uma atividade significativa. Que condições serão essas que provocam a passagem do objetivo da atividade a ser também seu motivo? Segundo Leontiev (*op.cit*), quando ao longo do desenvolvimento de uma ação, seu objetivo se tornar mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente deflagrou a ação, a atividade se torna significativa para a criança. Voltando ao exemplo da tarefa escolar, essa passagem se dá quando, no processo de fazer a tarefa, a criança percebe que pode não apenas ir brincar mas também aprender – e passa a fazer a tarefa para aprender. Nesse caso, dizemos que a criança passou a compreender a tarefa num nível mais elevado em sua consciência. Essa passagem transforma o que era um fazer movido por um motivo alheio em uma atividade significativa. Nesse caso podemos dizer que a criança não mais faz a tarefa pensando em ir brincar – deixa de fazer uma coisa pensando em outra – mas faz a tarefa motivada por seu próprio objetivo. Concentra-se na tarefa inteiramente, uma vez que realiza uma atividade que tem sentido para ela.

Trazendo essa discussão para a o campo da educação infantil, percebemos que as condições concretas para a criação de novos motivos são, em primeiro lugar, que a criança tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas. No entanto – e essa é a segunda condição para que o fazer se torne uma atividade significativa –, essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança envolva-se inteiramente nesse fazer, que o objetivo da atividade se torne o motivo que move seu fazer. Aquelas que não gostam de parar para ouvir histórias certamente passarão a fazê-lo se as histórias contadas em sala, por sua temática e apresentação, atraírem sua atenção e lhes suscitarem um novo desejo, uma nova necessidade, um novo prazer.

A escolha daquilo que será proposto às crianças é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo em que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo – com base no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo –

são condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura é o momento privilegiado desse conhecimento por parte do educador.

Ainda em relação à atividade, Leontiev (*op.cit*) demonstra como cada etapa da vida do indivíduo se caracteriza por uma atividade dominante, que assim se caracteriza não por ser aquela que ocupa maior espaço na vida do indivíduo, mas por ser geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada pelos homens, por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos que possibilitam a interpretação desse mundo e pela apreensão dos papéis sociais que permitem a inserção do sujeito nesse mundo.

Na idade pré-escolar, o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como de segunda categoria, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança e, conforme Leontiev (*op.cit*), é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve.

Dado o papel das condições concretas dessa experiência da criança no processo de desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, a atuação do educador precisa ser intencionalmente voltada para garantir ao máximo esse desenvolvimento.

Essa necessária intencionalidade do trabalho educativo merece que nos detenhamos um pouco na sua discussão.

Não há como discordar de Leontiev (*op.cit*) acerca de que entre zero e seis anos, o mundo se abre para a criança com intensidade muito maior do que qualquer outro período em sua vida. Quanto menor for a criança, mais o adulto será a fonte principal de suas experiências. No primeiro ano de vida, é o adulto quem fala com a criança – conforme estudos desenvolvidos por Lisina (*in* Davidov e Shuare, 1987), a apropriação da fala pela criança depende de que o adulto fale com ela, faça dela uma interlocutora. É o adulto que aproxima objetos de sua mão, que a conduz a lugares diferentes e assim lhe proporciona experiências auditivas, visuais e de tato diversificadas. O adulto é também a condição da sobrevivência da criança, nessa sua fase de total dependência.

O recém-nascido possui, no entanto, uma ilimitada possibilidade de adquirir experiências e formas de conduta humana, e mediante uma educação e organização de vida corretas, as necessidades orgânicas perdem rapidamente seu predomínio, dando lugar às necessidades básicas para o desenvolvimento psíquicos: necessidades de obter impressões (ver, ouvir, tatear), de movimentos, de relacionar-se com os adultos (Venguer, 1987). À medida que a criança desenvolve seu corpo e hominiza sua esfera motora, por intermédio de seu contato com o meio circundante de objetos e pessoas, essa sua dependência do adulto começa a diminuir. No final do primeiro ano, a criança já é bastante diferente dos seus primeiros dias de vida.

Se a focalizarmos, em seguida, com cerca dos três anos, perceberemos que ela já está muito independente – tanto que, em geral, a criança quer se comportar como gente grande: quer fazer coisas por ela mesma, por exemplo. Vygotsky (1996) aponta, até a idade de 7 anos, três momentos cruciais quando essas rupturas da criança com seu comportamento anterior têm lugar e que ele chama de *crises*: a crise do primeiro ano, a crise dos três e a dos sete anos. No entanto, Leontiev (*op.cit*) demonstra que tais crises não são inerentes ao desenvolvimento infantil. As rupturas de comportamento das crianças em relação a comporta-

mentos anteriores certamente são inevitáveis, mas as crises só também o serão se os adultos desenvolverem em relação às rupturas do comportamento infantil uma atitude espontânea, vale dizer: não intencional, não refletida. Desse ponto de vista cresce o papel do educador – o pai, a mãe, a empregada doméstica, a babá, a professora – e de sua ação intencional no sentido de organizar de forma adequada as condições de vida e educação das crianças.

Leontiev (*op. cit*) assinala ainda que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa se torna uma força motivadora de seu desenvolvimento. Esse lugar é justamente determinado pelas relações que os adultos estabelecem com a criança. A relação adulto-criança, apesar dos perceptíveis avanços com que podemos contar em nossa sociedade – ensaiamos pensar na criança como cidadã –, é todavia marcada pelo preconceito que concebe a criança como um ser incapaz, alguém que não sabe e não é capaz de aprender. Por isso, em geral, não a ensinamos a usar a máquina fotográfica, mas dela a escondemos quando tem interesse, tiramos a caneta de suas mãos e colocamos em lugar inacessível, para que não a estrague, e assim por diante. Em geral, subestimamos sua capacidade de aprender (quem sabe a nossa capacidade de ensinar?) alegando que a criança é pequena. De uma forma ou de outra, sem estabelecer uma relação consciente com o processo de educação dos pequenos, reservamos para eles um lugar menos importante nas relações sociais de que eles participam – na família, na creche, na pré-escola. E tal atitude obstaculiza o desenvolvimento infantil.

Muito se poderia ainda aprender com as contribuições de Lisina, Zaporozhets, Elkonin, Luria e outros acerca do desenvolvimento das crianças pequenas e aprofundar a reflexão acerca das implicações pedagógicas da psicologia histórico-cultural para a educação das crianças pequenas. Os escritos da chamada Escola de Vygotsky apenas começam a chegar aos leitores brasileiros e exigem, conforme Duarte (1997), disciplina de estudos, cautela na análise e reflexão radical e de conjunto para sua interpretação. E neste processo apenas nos iniciamos. As concepções apontadas acima já permitem, no entanto, um novo olhar para a educação infantil em geral, e para a creche, que mais tem sofrido com as concepções inatistas do desenvolvimento humano.

Uma sólida formação dos educadores das crianças pequenas é essencial nesse momento da história da educação infantil, e especialmente da creche, para que não se substitua a concepção anterior – de que nos anos iniciais da vida da criança não fazia sentido ensinar-lhe nada, uma vez que ela não teria ainda alcançado o desenvolvimento necessário para a aprendizagem – pela idéia de que o progresso tecnológico poderá ser apressado com o abreviamento da infância.

Uma sólida formação do educador pode permitir as leituras necessárias tanto da prática como da teoria, de tal forma que a teoria possa efetivamente iluminar uma prática de nova qualidade. Isto, as crianças e a sociedade brasileira merecem e não se cansam de esperar.

Referências Bibliográficas

- Davidov, V. e Shuare, M. (1987). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso.
- Duarte, N. (1997). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Heller, A. (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula.

- Leontiev, A. N. (1978a). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes.
- _____ (1978b). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre.
- _____ (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L.S.Vygotsky. *et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- Marx, K. (1962). Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: Fromm, E. *O Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1978). *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (Grundrisse)*. México: Siglo Veinteuno.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Venguer, L. (1987). *Temas de Psicología Preescolar*. Havana: Pueblo y Educacion.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S.Vygotsky *et al. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.
- _____ (1993). *Obras Escogidas* (v.II). Madri: Visor Distribuciones.
- _____ (1995). *Obras Escogidas* (v.III). Madri: Visor Distribuciones.
- _____ (1996). *Obras Escogidas* (v.IV). Madri: Visor Distribuciones.
- _____ (1987). *Imaginacion y el Arte en la Infancia*. México- D.F.: Hispánicas.