

○ cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar

*Gisele Toassa**

Resumo: De acordo com a teoria do cotidiano, os processos de humanização acontecem nos níveis cotidiano e não-cotidiano de objetivação, com uma diferença: o nível não-cotidiano de humanização requer uma relação intencional com as objetivações humanas. Na perspectiva histórico-crítica, o objetivo específico da educação escolar é (deve ser) produzir necessidades não-cotidianas, isto é, relativas às ciências, artes, filosofia, moral (ética) e política. Esta produção seria possível na idade pré-escolar? Quais são os requisitos das atividades não-cotidianas? Dialogando com a teoria histórico-cultural, os resultados discutem as tênues fronteiras entre atividades cotidianas e não-cotidianas, bem como algumas das máximas possibilidades de desenvolvimento infantil, enfocando criticamente a necessidade de assegurar os direitos das crianças e mudar a relação entre adultos e crianças.

Palavras-chave: Humanização, educação infantil, direitos da criança, Vigotski, Heller.

Abstract: According to the daily-life theory, processes of humanization happen in the daily and non-daily levels of objectivation, with a difference between them: the non-daily level of humanization requires an intentional relationship with the human objectivations. In the historical-critical perspective, the specific aim of school education is (and must be) to produce non-daily needs, that is, needs related to science, arts, philosophy, moral (ethics) and politics. Would the non-daily need development be possible in pre-school age? What are the requests to non-daily activities? The historical-cultural theory shows the slight borders between daily and non-daily activities, as well as some of the greatest possibilities of children development, critically focusing on the need to fight for the children's rights and change the child-adult-relationship.

Key words: Humanization, education of children, children's rights, Vygotsky, Heller.

Este artigo contribui com a discussão sobre os processos de humanização na educação infantil, tomando a criança como um ser potencialmente rico de capacidades e necessidades. Considera que, para compreendê-las melhor, faz-se necessária uma re-significação radical da presente visão de criança e da prática na educação infantil, tomando a criança como sujeito de direitos sociais¹. A crítica marxista,

* Psicóloga, fonoaudióloga, mestre em Educação (Unesp – Marília). gi_toassa@hotmail.com
Apoio financeiro CAPES.

1. Agradeço a Suely Amaral Mello, minha orientadora de mestrado, pela revisão crítica deste artigo. Aos colegas do NEPPM - Núcleo de Estudos e Pesquisa: "Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo" (Unesp-Bauru), obrigada pela duradoura interlocução.

aqui trabalhada, fornece perspectivas importantes para as lutas em defesa da educação infantil e a constituição de uma educação humanizadora.

Apresentam-se, neste artigo, aproximações iniciais a uma discussão acerca do papel da educação infantil no processo de formação da individualidade em-si e para-si, com a mediação das esferas cotidiana e não-cotidiana de objetivação do gênero humano. De caráter sintético, o artigo trabalha uma complexa interface marxista entre a teoria do cotidiano, de Agnes HELLER, e a teoria histórico-cultural, da escola de VIGOTSKI, segundo uma perspectiva histórico-crítica. Inicia-se a exposição pelas categorias básicas da teoria do cotidiano e sua relação com a educação escolar.

Num trabalho que sintetiza e desenvolve a contribuição de Marx² para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Duarte (1993, p.41-42) observa que a especificidade da formação do indivíduo não é determinada pelas características do organismo humano. A herança genética não porta os conteúdos, limites ou direções do desenvolvimento humano. O indivíduo reproduz aptidões e funções historicamente formadas, pois as aquisições são do gênero humano e não da espécie biológica, nossa condição de *Homo sapiens*.

Neste ponto, cabe uma pergunta: o que é o gênero humano?

Duarte (1993, p.15) afirma que, para Marx, a categoria “gênero humano” expressa o *resultado* da história social humana, da atividade objetivadora dos seres humanos. A materialidade do gênero humano é social, dependendo de esferas sociais particulares: assim, o gênero é uma categoria objetiva e dependente da atividade histórico-social humana – sendo, conforme Duarte (2001, p.25), a objetividade das características humanas historicamente formadas. Essas características podem estar a serviço da alienação, conforme se discutirá mais adiante.

Para Duarte (1993, p.68), ao procurar responder o que é o homem, a concepção histórico-social busca critérios de definição de quais as máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana. Tal perspectiva converge com a do psicólogo histórico-cultural Leontiev (1978b), para quem a única capacidade que herdamos é a capacidade de desenvolver novas capacidades. Esse processo é cercado pela alienação, por meio da qual se efetua a expropriação dos produtores com respeito às produções humanas, e, como consequência desta, a vida da maioria das pessoas distancia-se muito das possibilidades máximas de reprodução do gênero humano (DUARTE, 1993, p.68). O extraordinário desenvolvimento do gênero em nossa época realiza-se às custas das classes trabalhadoras.

2. Sobretudo através dos textos “A Ideologia Alemã” (texto de ruptura de Marx com o humanismo) e “Manuscritos Econômico-Filosóficos”. Assinalem-se as incessantes polêmicas em torno da utilização dos brilhantes textos do jovem Marx (mormente os Manuscritos), sumariamente rechaçados por Althusser e outros autores do marxismo estruturalista, conquanto, conforme Frederico (1995, p. 12), as idéias juvenis de Marx continuem polarizando os debates da atualidade.

A formação do indivíduo, face cultural de um desenvolvimento que transforma qualitativamente as características biológicas da consciência, realiza-se através da dinâmica de objetivação e apropriação, invalidando a idéia de uma lei de reprodução da filogênese pela ontogênese. Duarte (1993, p.27-32) afirma que, para Marx, a relação entre objetivação e apropriação é a dinâmica fundamental da formação do gênero e dos indivíduos. Ao se apropriar da natureza, transformando-a em benefício de suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Porém, a atividade humana objetivada passa a ser objeto de apropriação pelo homem, gerando nova atividade, num processo histórico infinito.

Conforme Heller (1991, p.228), a objetivação significa objetivação de atividades e comportamentos do homem. Mas, nem todo objetivar-se implica uma objetivação: antes de tudo, as objetivações são sempre genéricas e encarnam diferentes tipos de genericidade. Não são simplesmente as conseqüências das ações exteriorizadas, mas sistemas de referência quanto às atividades do homem, que se orienta com relação a eles e os plasma; são sistemas inicialmente externos, apropriados por cada ser humano.

As objetivações, encaradas como produções do gênero humano, dividem-se basicamente em duas categorias: *em-si* e *para-si*. Em-si: objetos, linguagem, usos ou costumes; para-si: arte, ciência, filosofia, moral e política. Segundo Duarte (2001, p.32-33), as objetivações em-si formam a base da vida cotidiana, sem a necessidade de que haja uma relação consciente com elas ou com seu processo de produção. Nesse nível de reprodução da vida humana, alienada quanto às máximas possibilidades de humanização, falamos na individualidade em-si alienada. Já as objetivações para-si constituem fundamentos do nível não-cotidiano de objetivação, e tornam possível uma relação consciente com a vida cotidiana, nas suas facetas humanizadoras e alienantes. Com a mediação das objetivações genéricas, tal relação simboliza a transformação do indivíduo em sujeito consciente das condições sociais que determinam sua existência e são por ele determinadas: processo de constituição da individualidade para-si, conforme será discutido a seguir.

Duarte (1993, p.177), a partir da obra de Heller, ensina que todo indivíduo inicia sua formação na vida cotidiana. Aprende a reproduzir a si próprio e, ao apropriar-se das principais formas de objetivação em-si (objetos, costumes e a linguagem), o indivíduo constrói sua ineliminável individualidade em-si, sem precisar de uma relação consciente com ela.

Entretanto, Duarte (1993, p.179) afirma que sempre existiram homens capazes de dirigir sua vida tendo como referência o desenvolvimento histórico alcançado pelo gênero humano. O *indivíduo para-si* constitui-se num ser para o qual a própria vida converteu-se conscientemente em objeto, transformando-se numa síntese das máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes, de formação do indivíduo. Essas possibilidades, hoje, confundem-se com o nível não-cotidiano de objetivação.

Conforme Heller (1991, p.32), a relação consciente com a genericidade ocorre quando ela é um fim, quando se converte na motivação dos atos humanos. Este processo realiza-se nas atividades não-cotidianas, em oposição à reprodução do cotidiano. Segundo a autora (HELLER, 1991, p.19), a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens *singulares*, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social. Eis o nível da vida cotidiana: conforme Duarte (2001, p.32-34) reflete a partir de Heller, as atividades voltadas para a reprodução do indivíduo e que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade podem ser consideradas cotidianas. Por exemplo: sacar dinheiro num banco, comer, comprar, etc. As atividades que contribuem diretamente para a reprodução da sociedade e, indiretamente, do indivíduo podem ser tomadas como não-cotidianas, relacionando-se às objetivações para-si: as atividades de um escritor ou cientista, embora possam ser realizadas diariamente, são consideradas como não-cotidianas.

Conforme Heller (2000, p.38), a estrutura da vida cotidiana não é, de modo algum, necessariamente alienada. Mas se constitui em alienação quando as relações sociais produzem o distanciamento individual com respeito ao desenvolvimento humano-genérico: pode-se dizer que o homem é alienado da consciência sistematizada nas objetivações para-si, o que significa alienação com respeito ao seu próprio ser individual e coletivo, à realidade na qual interfere e às possibilidades genéricas que poderia transformar em ação. Sobre o papel da educação neste processo, falaremos no próximo tópico.

○ papel do trabalho educativo

Heller (2000, p.18; p.22) postula que a apropriação de coisas, sistemas de usos e instituições existentes no cotidiano de uma sociedade complexa não termina e tem uma relação com a classe social a que o indivíduo pertence. Mas, numa pedagogia histórico-crítica, a função da escola deve transcender as exigências do cotidiano, mormente do cotidiano alienado, que requer simplesmente a preparação da força de trabalho.

Conforme Duarte (2001, p.49-50), o convívio social cotidiano, numa sociedade tão complexa, não dá conta da plena reprodução, em cada indivíduo, da humanidade produzida historicamente. Surge, então, como atividade voltada intencionalmente para esse fim, a educação escolar — forma socialmente dominante de educação, à qual cabe a mediação entre a vida cotidiana dos indivíduos e sua participação nas esferas não-cotidianas da atividade social. Por outro lado, a escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução de uma cotidianidade complexa (af incluiríamos como exemplo a presença de aulas de informática já nas escolas de educação infantil), embora o autor (2001, p.38; p.40) argumente que a

redução dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade (material). A prática pedagógica precisa enriquecer o indivíduo, produzindo carecimentos não-cotidianos (através de uma relação consciente com a genericidade, conforme DUARTE, 1993, p.189). Ou seja: a educação escolar *produz* desenvolvimento, e esse desenvolvimento deve seguir os rumos do nível não-cotidiano de objetivação, numa complexa interação na qual a educação tanto precisa atender à apropriação do cotidiano (mormente na educação infantil) quanto produzir carecimentos não-cotidianos. Geram-se novos sentidos para as atividades humanas, sentidos que transcendem o presente imediato e alcançam os níveis mais elevados de genericidade humana.

E como se produzem carecimentos não-cotidianos? Quando e por que se produzem as funções psíquicas essenciais às atividades cotidianas e não-cotidianas? Discutiremos estas dúvidas no próximo item.

As atividades sociais e o processo de homogeneização

O objetivo deste item é explanar a relação entre as atividades sociais e o processo de homogeneização, processo essencial à passagem do nível cotidiano ao não-cotidiano de objetivação.

Do ponto de vista psicológico, a atividade social consiste num conjunto de processos ordenados por um motivo (ou uma série de motivos), para consecução de um objetivo. Para Leontiev (1978b, p.107-108), a primeira condição de toda atividade é uma necessidade (ou carecimento): o *motivo*. O motivo é o objeto concreto de carecimento: no caso de uma atividade de trabalho, é o produto que satisfaz diretamente a necessidade do produtor, ou o salário pelo qual vende sua força de trabalho.

Segundo Leontiev (1978b, p. 108-119), as atividades são processos *dotados* de sentido e *formadores* de sentido; elas organizam o desenvolvimento do psiquismo. O sentido é a relação entre o motivo e o fim da atividade: para que esta seja significativa, motivo e fim devem coincidir. Exemplo: se pratico um esporte porque a escola me obriga, a atividade não é significativa e o seu sentido está em ser aprovado. Se, diversamente, pratico um esporte para fazer amigos e ter boa saúde – qualidades dependentes das práticas sociais das quais participo – então a atividade é significativa: seus resultados diretos correspondem às minhas necessidades. Para o autor (1978b), a aquisição de novos motivos, novos carecimentos, passa pela transformação de um motivo secundário da atividade em seu fim. De modo similar, Vigotski (2001b, p.114) ressalta: para que algo nos interesse, deve estar vinculado a outro interesse previamente existente. A realização de atividades significativas governa o desenvolvimento da consciência humana, trazendo, para o sujeito, experiências emocionais positivas.

Segundo Heller (1991, p.233), as objetivações para-si só podem ser apropriadas através da intenção humana conscientemente dirigida a elas. Ou seja: apenas

se sua realização adquire o caráter de atividade psíquica, deflagrando mudanças importantes na consciência; apenas se a genericidade torna-se *fim* dos atos humanos, através de atividades significativas de apropriação do conhecimento para a reprodução da sociedade e do gênero humano. Se uma atividade de estudo na universidade é organizada para o controle de notas e frequência, não se tem como finalidade a criação de novas necessidades. Consiste numa extrapolação da vida cotidiana, em que as necessidades privativas do ser humano governam a realização de ações.

Uma relação consciente com a realidade humana implica a transformação da sociedade em *fim* da produção individual, elemento fundamental ao *processo de homogeneização*. Este é uma categoria fundamental na passagem do cotidiano ao não-cotidiano, de saída da heterogeneidade do cotidiano, em que o sujeito divide-se em esferas de atividade. Um exemplo de saída da cotidianidade é a suspensão das motivações particulares, nas atividades genéricas exercidas por um filósofo ou um defensor da paz.

Segundo Heller (1991, p.116-118), são três os critérios de homogeneização individual: 1º) uma relação imediata com uma objetivação genérica homogênea (uma objetivação para-si), relação que deve ser *consciente e ativa*; 2º) a concentração do indivíduo sobre uma única tarefa, podendo afetar todas as energias e capacidades do homem, ou algumas delas (aquelas requeridas pela objetivação), enquanto as desnecessárias são simplesmente suspensas; 3º) a ultrapassagem da particularidade da vida cotidiana, mesmo que nem todas as objetivações demandem uma completa suspensão das motivações particulares. Em algumas formas de homogeneização (exemplo: ética) pode ocorrer a suspensão de todas as motivações privatistas do ser humano, que são indispensáveis, no entanto, às necessidades da vida cotidiana. Por meio dessa suspensão, generalizam-se numa esfera de objetivação para-si a personalidade, o pensamento, as experiências interiores, os desejos e as capacidades, que deixam de pertencer apenas ao ser singular.

O processo de homogeneização não ocorre nas atividades alienadas, nem em atividades cotidianas. É mérito da apropriação significativa das objetivações para-si, produções da história que podem mediar a leitura e a transformação da realidade cotidiana alienada.

Segundo Heller (1991, p.233), as objetivações para-si implicam necessariamente o *desenvolvimento humano objetivo* e também o da *intenção* correspondente, desencadeados pelo envolvimento do sujeito em atividades não-cotidianas. Esse processo é cerceado em nossa vida cotidiana alienada, pois nela existem grandes possibilidades de desenvolvimento da consciência. Esse desenvolvimento, em Vigotski, confunde-se com o das funções psíquicas superiores, as funções culturais.

Em Vygotski (1995, p.29), o conceito de função psíquica superior abarca dois grupos de fenômenos: 1) os processos de domínio dos meios externos do desen-

volvimento cultural e do pensamento (como a escrita e o cálculo); 2) os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos.

Tais funções são essenciais à vida cotidiana nas suas várias atividades – haja vista os inúmeros prejuízos no seu funcionamento independente, sofridos pelos portadores de lesões neurológicas – e também constitutivas da homogeneização, embora, nesta última, desencadeie-se a apropriação de processos genéricos abstratos, mais amplos e profundos. E quando se formam as funções psíquicas superiores? Ao longo de toda a vida, quando tais funções têm um lugar preciso na atividade, isto é, se são necessárias para o desenvolvimento da ação correspondente (LEONTIEV, 1988, p.77). Segundo esse autor (1978b), é para apropriar-se de uma ação dirigida a um determinado objetivo que se gera o desenvolvimento das funções psíquicas.

Falando em termos psicológicos, podemos deduzir de Heller (2000) que, no processo de homogeneização, forma-se a inteira individualidade do ser humano, dos motivos aos pensamentos³. Na homogeneização, tendem a desenvolver-se também a linguagem escrita e os processos sistematizados de pensamento, o processo de planejamento e revisão das ações mentais. Luria (1981, p.161-162) destaca o papel das regiões corticais frontais, específicas ao *Homo sapiens*, na regulação das formas mais complexas de atividade humana dirigida a metas. Luria (1981, p.67) salienta: é apenas na idade pré-escolar (4 a sete 7 anos de idade) que as regiões corticais pré-frontais encontram-se prontas para agir – o que nos permite deduzir as enormes possibilidades de desenvolvimento da intencionalidade na idade pré-escolar. Junto disso, o próprio desenvolvimento da motricidade também ganha impulso, mormente se considerarmos a apropriação dos meios externos, como os instrumentos, no domínio da própria conduta.

Mas, será que a transição entre os níveis cotidiano e não-cotidiano de objetivação, por meio de um processo de homogeneização que demanda tantos requisitos, pode constituir-se em objetivo da educação pré-escolar? O que significa a transição entre estes níveis de objetivação, frente aos processos psicológicos em desenvolvimento na idade pré-escolar? Para responder a tais perguntas, precisamos compreender melhor a posição da infância em nossa realidade, além dos processos de desenvolvimento universais que envolvem a criança pré-escolar. É o esforço a ser empreendido nos próximos tópicos.

3. Assinale-se, no entanto, que o desenvolvimento da inteira individualidade humana não ocorre apenas no processo de homogeneização, não ocorre apenas na apropriação das objetivações para-si, mas também no processo de formação da sua individualidade em-si. Este aspecto será esclarecido no próximo item deste artigo.

A criança e o processo de homogeneização

Os processos de interação social, mediados por signos e instrumentos, produzem novas relações entre a criança e a realidade objetiva, desenvolvendo (e superando) ontogeneticamente as bases biológicas herdadas. Como diz Vygotski (1995, p.29; 35), o desenvolvimento da consciência humana compõe-se de duas linhas: a biológica e a cultural. O desenvolvimento é

[...] um complexo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p.141).

No desenvolvimento da criança estão presentes as duas linhas de desenvolvimento psíquico que se separam na filogênese. Vygotski (1995) observa que a criança ora cede aos estímulos imediatos do meio, ora às necessidades de atuar conforme as fontes culturais do comportamento, dominando sua própria conduta. Assim sendo, podemos nos perguntar: há a possibilidade de que a criança pré-escolar desenvolva atividades não-cotidianas através do processo de homogeneização?

A resposta é *não*. Heller (2000, p.27) afirma que apenas na ocorrência conjunta dos três critérios, discutidos no item anterior, pode-se falar em processo de homogeneização. Mas um desses critérios, em particular, não apresenta possibilidade de se realizar até os 7 anos: aquele que define a necessidade de uma *relação consciente e ativa* com qualquer objetivação genérica para-si, a qual deve ser escolhida de forma autônoma pelos indivíduos. Tal processo implica transformar a sociedade e o gênero humano no próprio fim das atividades conscientes, o que não é ainda possível para a consciência das crianças na idade pré-escolar, marcada pelo pensamento por pseudoconceitos⁴, pelos estímulos do ambiente e por processos básicos de desenvolvimento da percepção, atenção e memória, que formam parte da individualidade em-si e para-si.

Há na idade pré-escolar um acelerado desenvolvimento da regulação da própria conduta, de formação das raízes da intencionalidade. Os processos de desenvolvimento precoces são fundamentais para a possível constituição de uma relação

4. Os pseudoconceitos são a forma mais disseminada e quase exclusiva do pensamento na idade pré-escolar (VYGOTSKI, 2001a, p.191). São conceitos espontâneos, caracterizados pela semelhança com os conceitos científicos, mas sem a hierarquização destes últimos.

abstrata, dirigida e consciente com as objetivações humanas, pois o desenvolvimento para-si, desde que existam as condições educativas dirigidas a ele, cria-se sobre o desenvolvimento em-si, superando a espontaneidade e a naturalidade da vida em-si.

No jogo protagonizado – o jogo de representação de papéis – a criança pré-escolar apropria-se das objetivações humanas, transformando sua vida e consciência com grande rapidez. Também muda sua concepção de mundo com frequência: segundo Leontiev (1978b), traços estáveis do ponto de vista da personalidade infantil apresentam-se apenas na idade escolar. Essa flexibilidade de relação com a realidade objetiva, o conjunto ainda pouco estruturado dos motivos para a atividade pré-escolar, somada ao fato de que a criança não vive seu próprio cotidiano, veta qualquer categorização da criança como indivíduo em-si ou para-si. Não podemos, assim, dizer que a maioria das crianças viva por si mesma sua cotidianidade ou as esferas da não-cotidianidade, como não podemos dizer que inexistam elementos não-cotidianos em suas vidas, essenciais ao processo de homogeneização, cuja especificidade será abordada neste artigo.

Atividades cotidianas (exemplo: amarrar os sapatos) e não-cotidianas (exemplo: analisar um trabalho artístico) podem ser, na infância, objetos de igual interesse – e, em algumas condições, o cotidiano infantil é porta de entrada para o não-cotidiano. Heller (1991), no entanto, distingue as atitudes concernentes a cada esfera de objetivação: a obviedade do pensamento cotidiano implica a resolução espontânea, quase automática, de problemas pragmáticos, mas o não-cotidiano demanda a homogeneização da inteira individualidade humana, ultrapassando as relações sociais imediatas rumo a uma relação consciente com a sociedade mais ampla.

Na homogeneização, não há o automatismo ou o pragmatismo típico das objetivações em-si. Sublinhe-se, ainda, que as crianças até 7 anos de vida (e há variações, principalmente em decorrência da classe social e da posição que a criança ocupa em sua família) dominam comportamentos apenas no plano da vida concreta, a qual se processa por si mesma, sem demandar o trabalho da consciência para o planejamento da vida futura – seja a simples organização exigida pela vida cotidiana, seja o estabelecimento de uma relação consciente com a realidade objetiva.

É necessário, ainda, um maior período de desenvolvimento, uma consciência pautada pelo pensamento verbalizado, para que o ser humano objetive-se de forma mais autônoma (seja espontaneamente, seja por meio de uma relação consciente com a genericidade humana). Mas, evitando tomar o processo de homogeneização como mais um subterfúgio para afirmar a incompletude da criança, precisamos chegar ao coração da riqueza teórica helleriana, explorando as várias facetas da relação entre cotidiano e não-cotidiano, as quais revelam as capacidades infantis e a posição da educação frente a elas.

Feitas as considerações sobre a impossibilidade de categorizar a criança em termos de níveis de individualidade, no entanto, é possível julgar se uma determinada atividade tende à humanização consciente das crianças ou à sua alienação com respeito às objetivações mais elevadas, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização na idade pré-escolar. Para dizer quem é a criança, precisamos descobrir quem ela pode vir a ser. É o sentido do próximo tópico.

Notas críticas sobre as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância

Sabe-se que a idade pré-escolar é um estágio em que o desenvolvimento se processa em múltiplas direções, com ricos resultados. Sabe-se, também, que muitas atividades, na idade pré-escolar, medeiam a apropriação das imprescindíveis objetivações em-si; entretanto, é preciso dizer que o papel da educação escolar é mediar a ascensão às esferas não-cotidianas. Pergunta-se: será que este papel pode ser exercido no processo de educação infantil, considerando-se que as crianças nem mesmo se apropriaram das objetivações em-si em todas as suas funções?

Heller (1991, p.118) traz importantes contribuições para o entendimento do processo de transição do em-si ao para-si: segundo a autora, o cotidiano não se separa do não-cotidiano por uma “muralha-da-China”, havendo diferenças de capacidade requerida por cada objetivação. Precisa-se criar condições para um rico movimento do em-si ao para-si, em que a criança, de acordo com suas peculiaridades de desenvolvimento, aproprie-se dos interesses, atitudes, regras, funções psíquicas e técnicas que se plasmam nas objetivações mais elevadas, objetivações estas que podem explicar a genericidade da vida cotidiana e produzem mudanças no caráter eminentemente espontâneo dessa genericidade. Inúmeros fundamentos neuropsicológicos dos processos de homogeneização e da vida cotidiana (como a percepção, a atenção voluntária, a motivação, a memória, o pensamento e a imaginação, as premissas da linguagem escrita e do cálculo) podem desenvolver-se na idade pré-escolar. Como diz Heller (1991, p.329): a criança há de aprender a perceber, a sentir e a pensar.

Cabe investigar – tanto na pesquisa científica, quanto na própria prática educativa – como é possível o ensino de elementos referentes às várias objetivações para-si, em cada idade da criança, e como tais elementos podem reinterpretar a vida em-si, espontaneamente refletida na consciência infantil. Tal processo demanda uma contínua negação da espontaneidade em-si alienada, produzindo-se uma relação consciente entre o educador e a vida pré-escolar. E cabe a todos os interessados na educação das crianças uma pergunta: as atividades trabalhadas nas escolas da infância tendem a produzir humanização ou alienação quanto às máximas possibilidades de desenvolvimento infantil? Faz-se necessário mudar os pro-

cessos básicos de organização da vida nas instituições de atendimento à infância, com especial relevo para a relação com os pais, com outros educadores e com os processos supra-institucionais de reivindicação dos direitos infantis. Foi-se a época de considerar a criança como o ser “sem voz”, cujo papel social era tornar-se algo melhor, ou seja, o adulto.

Na educação infantil, destaca-se ainda a necessidade de resistir ao desaparecimento da infância, ameaçada pela antecipação da alfabetização, pelo ensino da informática convencional, pelos esportes pós-modernos impingidos às crianças.

Seguem-se, agora, algumas reflexões sobre as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância. Sinteticamente, enfocam-se os processos de desenvolvimento essenciais na relação entre vida em-si e para-si – muitas alternativas na pedagogia da infância ficarão à margem deste artigo.

Deduzindo-se da escola de Vigotski, podemos dizer que a criança apropria-se principalmente das objetivações em-si, a saber: 1) da *linguagem* em suas funções diversas (principalmente as de regulação da própria conduta, comunicação e representação); 2) dos sentidos presentes no *uso de objetos*, mais do que sua mera manipulação; 3) da obediência às regras morais e aos *costumes*, da compreensão dos mesmos e também, caso existam, dos processos de discussão coletiva que medeiam a apropriação da reflexão moral.

Dentre as diversas objetivações em-si, destaca-se a linguagem. Ela desenvolve-se tanto nas atividades simbólicas, como o desenho e o brincar de faz-de-conta, quanto na atividade prática, com o uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1994), atividades nas quais se destaca o desenvolvimento da função reguladora da linguagem. Segundo Luria (1986, p.57), tal função passa a coordenar os atos práticos da criança, a transição consciente entre as suas várias ações. Na idade pré-escolar, aprendemos gradualmente a regular nossos movimentos e, até certo ponto, nossos processos de conhecimento, com base nas palavras que simbolizam a realidade sensorial. Segundo a compreensão de Vygotsky (1994, p.25-49), na idade pré-escolar a linguagem assume as funções de planejamento, narração, análise e síntese do pensamento. O brincar de faz-de-conta e o desenho são, também, encarados como estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1994, p.157), uma função psicológica da maior importância para o processo de homogeneização.

Com a apropriação da linguagem, podem-se organizar as premissas, tanto para a independência da criança na vida cotidiana, quanto para a ascensão do cotidiano ao não-cotidiano (MELLO, 1997, p.116). Não custa lembrar que as perguntas filosóficas são perguntas infantis, do tipo: “o que é?”, “como é?”, “de onde vem?”, “o que faço com isto?” São interrogações que estruturam as experiências pedagógicas participativas, como as italianas. Segundo Mello (2001), na educação infantil pioneira da cidade de Reggio Emilia, firma-se uma pedagogia de escuta, observa-

ção, reflexão, diálogo, investigação e registro, em que se tomam por base a transparência e a visibilidade das idéias infantis, em escolas especialmente planejadas para a participação dos vários agentes sociais. Rinaldi (1999, p.113) destaca que, em Reggio, adotam-se objetivos gerais pré-definidos e formulam-se hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base no conhecimento das crianças e em experiências anteriormente realizadas. É o modelo do “currículo emergente”.

O desenvolvimento das várias funções da linguagem, mediado pelo educador, é essencial ao das demais funções psíquicas superiores, à inserção das crianças no cotidiano e ao processo de homogeneização (embora as funções superiores não possam ser objetivos da prática educativa por si mesmas, devendo constituir-se em processos psicossociais gerados pelo interesse e motivações concretas). Quando a criança começa a aprender a língua, segundo Lipman (2000, p.41 e 55), ela passa a adquirir a gramática e a lógica necessárias ao uso inteligente da língua. Processos como estes possibilitariam, por exemplo, que as artes e a filosofia fossem línguas em que as crianças pudessem aprender a pensar, caso fosse descoberto como abordá-las. Simplesmente não se sabe como seria uma filosofia – filosofia não “profissional”, não comprometida com o não-cotidiano da espessa mata da história filosófica – escrita e comentada por crianças. Quais serão os limites da consciência infantil no processo de composição filosófica? Como a filosofia das crianças pode contribuir para a transformação de sua realidade? Não se sabe.

Para Bozhóvich (1987, p.270), a criança pré-escolar percorre um caminho enorme na área do conhecimento. No final deste período, a criança já sabe observar, generalizar, tirar conclusões e realizar comparações, desenvolvendo o desejo de penetrar nas causas dos fenômenos. Embora a criança com frequência conforme-se com respostas absurdas, sua consciência caracteriza-se pela percepção e compreensão integral da realidade que a circunda. Leontiev (1988) destaca a criação da necessidade de conhecimento sobre a realidade já nas atividades de estudo pré-escolares; necessidade imprescindível para que qualquer processo de homogeneização conheça seu curso.

O educador infantil pode contribuir para o enriquecimento dos conceitos espontâneos da criança, com os processos de conhecimento da realidade em que ela vive. Esta realidade e os interesses infantis não surgem espontaneamente, como se pensava na Escola Nova, mas são, muitas vezes, dirigidos pelo próprio educador. Conhecimentos integrantes de várias ciências – humanas, biológicas, exatas – podem ser plasmados na realidade pré-escolar, contribuindo para o desenvolvimento do interesse com respeito às atividades não-cotidianas, bem como de alguns processos básicos do saber científico (programação de experimentos, atenção, memorização e registro de resultados, etc). Não podemos exigir das crianças a reflexão abstrata que define a ciência não-cotidiana, mas na pré-escola podem ser elaboradas atividades de conhecimento da natureza, procurando-se criar ne-

cessidades de conhecimento e meios de resolução dos problemas para aqueles que participam da vida escolar.

As mediações emocionais que sustentam a relação criança-professor contribuem com os vários processos de desenvolvimento, com as várias possibilidades educativas: elas são ponto de partida para as atividades conjuntas. A simples escuta das crianças pelo educador é condição fundamental para que elas se envolvam nas atividades, como se percebeu em Reggio Emilia (KATZ, 1999, p.48). Tal experiência provou, ainda, que as crianças pré-escolares podem concentrar-se em atividades significativas, emocionalmente positivas, colocando nelas suas impressões e sua individualidade. São deveras restritas as possibilidades do domínio autoconsciente da própria atenção, forma de atenção que trabalha numa relação consciente e ativa com a sociedade ampliada, mas existem possibilidades infinitas de dissolução do particular na genericidade das artes, das ciências, na simples prosa do cotidiano. Exemplo de tal riqueza, o pequeno Benjamin (1995) tece inimagináveis relações entre as palavras e as coisas, enxergando as múltiplas contradições de seu tempo.

Gagnebin (1999, p.74-75) identifica em Walter Benjamin uma expressão do modo privilegiado de percepção infantil. Em viva conexão com sua herança cultural, o autor de “Rua de Mão Única” narra crônicas da própria infância, apresentando um menino que não pode, segundo Gagnebin (1999, p.89-90), ser reduzido à sua especificidade. Na experiência benjaminiana, expressam-se as dimensões do inconsciente e do político, do espaço e do tempo; suas histórias entrelaçam-se com as histórias dos outros, abrindo o universo em múltiplas possibilidades de criação.

Nos pensamentos infantis, de modo geral, é possível identificar, também, um precoce prazer do espírito pela cultura, mediado pela busca de compreensão dos signos cotidianos – um prazer contemplativo. HELLER exalta a *contemplação cotidiana* como um processo pelo qual o homem “aprende a observar algo que não usa e a experimentar prazer frente a algo que não consome” (1991, p.355), o qual originou-se nas ancestrais práticas mágicas e que alcança sua plenitude com a mediação das artes. Por essa via, desenvolve-se a crescente capacidade da criança em pensar e imaginar palavras, em combiná-las criativamente. Lipman (2000, p.42) destaca o valor dos desenhos e pinturas infantis. Vygotski (2001b, p.351) salienta a importância de três condições na educação estética: o ensino profissionalizante da técnica de cada arte, combinada à própria criação da criança e de suas percepções artísticas. A arte popular pode ser, também, um recurso de resistência aos parâmetros ideologizantes da indústria cultural.

No que se refere à política, temos a possibilidade da discussão dos problemas vivenciados na pré-escola (e fora dela), já que Vygotski (1995, p.152) afirma que das discussões nasce a reflexão. Na experiência educacional de Reggio Emilia, Mello (2001) destaca a participação como o maior valor educacional.

Dos conflitos comuns da vida cotidiana, podem também se originar ocasiões para o desenvolvimento de novas necessidades, considerando a regra de Vigotski (2001b, p.114): para que algo nos interesse, deve estar vinculado a outro interesse previamente existente. As necessidades que nos vinculam às outras pessoas e objetos podem fornecer um ponto de partida para a aprendizagem de formas pacíficas de resolver conflitos, constituindo a necessidade ética do respeito à alteridade, com os processos de conhecimento de si e do outro, que respondam a tal necessidade – em oposição à incomunicabilidade e à intolerância criadas amplamente na pré-escola (TOASSA, 2004, p.196).

Já no jogo protagonizado (brincar de faz-de-conta), existe uma revelação da criança em toda a sua humanidade. Nesta atividade, que sintetiza as maiores possibilidades de humanização que a criança pré-escolar pode atingir, expressam-se elementos vários da genericidade humana: Heller (1991, p.372) destaca os vários sentimentos e atitudes emergentes do jogo, como zelo, inveja, bondade, indiferença, paixão; maior ou menor fantasia; espírito lógico e ilogicidade. A criança apropria-se da genericidade particular às suas relações sociais mais próximas, transformando-se e transformando-a. O jogo protagonizado, atividade principal da criança pré-escolar, produz contribuições extraordinárias ao desenvolvimento infantil.

Elkonin (1998, p.404), discípulo de Vigotski, destaca que a essência do jogo protagonizado é o descobrimento de um mundo novo, o mundo dos adultos em suas atividades, funções e relações. Já Vygotsky (1994, p.128-136) afirma que o brinquedo⁵, ou jogo protagonizado, ensina a criança a desejar. No futuro, as aquisições do jogo tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. E, sendo a memória a base dos processos de pensamento infantil, as experiências sociais da criança também se fazem fundamentais no jogo protagonizado. O mesmo vale para os modelos de conduta que são apresentados aos pequenos, já que a imitação é um processo fundamental para a apropriação de novas reações (VYGOTSKI, 1995, p.48). Podemos deduzir, então, que no jogo a criança apropria-se dos desejos humanos, fundamentalmente aqueles inscritos no círculo social que a rodeia. Ao brincar de escola, por exemplo, a criança apropria-se dos papéis escolares, das relações de poder e submissão entre criança e adulto (cf. TOASSA, 2004, p.151-158). O que nos coloca uma importante questão: quais os papéis de que as crianças se apropriam, no jogo?

Hoje, a literatura científica volta-se para a importância das brincadeiras, buscando mudanças numa educação infantil burocratizada, que agride sistematicamente os direitos das crianças. Mas esta defesa pode adquirir o caráter de uma

5. Terminologia utilizada por Vygotski e Leontiev que, comparada ao estudo lapidar de Elkonin (1998), equivale a jogo protagonizado.

mera ideologia. Faz-se fundamental defender o direito ao brincar, mas considerando as fontes sócio-históricas dessa atividade: como surgem e quais são as motivações e valores pelos quais a criança brinca? Estas motivações podem ser as do *status quo* moral, reproduzido na escola e na vida cotidiana, quando não há um único modelo de família, não há um único conto infantil a ser trabalhado, nem apenas a realidade rigidamente hierarquizada hoje existente nas pré-escolas. O educador pode aprofundar o processo de conhecimento da realidade social pelas crianças no processo de contar histórias, nos passeios, conversas, desenhos, brincadeiras, etc. Ao brincar, a criança precisa ser incentivada a criar novas narrativas, fantasias e possibilidades para sua existência.

Precisamos evitar a integração não-crítica da brincadeira na educação infantil, pois o jogo protagonizado, em particular, implica um paradoxo:

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas ao significado dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (VYGOTSKY, 1994, p.136)

A reflexão de Vygotski aproxima-se de Heller (1991, p.374-376), para quem o jogo produz sempre uma liberdade subjetiva – condição necessária, porém não suficiente, para a produção de uma liberdade concreta, uma relação consciente com a própria vida. Não sabemos se uma determinada criança, na vida verdadeira, pode realizar as capacidades que desenvolve no jogo. E como o educador pode evitar tal armadilha? Tornando-se co-autor das experiências da criança, sendo quem proporciona (inclusive junto à instituição pré-escolar) uma efetiva liberdade de ação e participação para seus alunos, bem como experiências de comunicação (significação) ricas e variadas, em que a realidade se apresente em suas amplas contradições.

Como afirma Vygotsky (2001b, p.210): a criança deve ser educada no respeito à realidade, mas não se entende a realidade como o mundinho que cerca a criança. O processo de acumulação de experiências na educação infantil leva em consideração tanto a formação ética da criança (e do educador) quanto os processos de criação infantil. Como afirma Vygotsky (2001b, p.202), ninguém conseguiu criar uma representação que não tivesse relação com a realidade: a imaginação consiste na formação de novos vínculos entre as associações que já realizamos.

Vygotsky (2001b, p.198-200) destaca os limites tênues da relação entre memória e imaginação, bem como o papel da memória na acumulação de fontes para as várias formas de atividade psíquica. O autor traça uma analogia entre imaginação e brincadeira, afirmando que a imaginação, nos adolescentes e crianças pré-escolares, é brinquedo sem ação (1994, p.123).

Pensemos agora na importância mais ampla do desenvolvimento da imaginação, que se processa nos vários tipos de brincadeira, e, mais especialmente, no jogo protagonizado. A imaginação não é apenas uma atividade consciente necessária à arte; Vygotsky (1987, p. 8-11) afirma que qualquer acréscimo técnico, máquina ou instrumento criado pelo gênero humano sofre uma complexa reelaboração consciente antes de retornar à realidade material. O mesmo pode ser dito com relação à origem dos grandes acontecimentos históricos e às atividades de criação aparentemente insignificantes, efetivadas por inventores anônimos.

Heller (1991, p.335-336) observa que o pensamento antecipador, na vida cotidiana, pode ter uma natureza pragmática ou se desligar da prática – sendo um jogo livre e despreocupado do espírito humano. Sua esfera fantástica constitui, na vida cotidiana, a base antropológica de uma objetivação para-si: a arte. O brinquedo é também uma forma de jogo livre, podendo constituir-se como base antropológica da arte. Vygotski (1987, p.79-108) afirma que o processo de criação pode ser principalmente um “jogo” de desenvolvimento das forças do próprio autor: o teatro, por exemplo, pode forjar o caráter e a cosmovisão do homem futuro. No desenvolvimento da atividade criadora das crianças, também pode ter lugar o seu crescimento técnico, juntamente com a alegria e o sentido da criação. Cremos que, mesmo ao ensinar a independência da criança no cotidiano (na alimentação, no vestir-se, na organização de um dia etc), o educador possa trabalhar de forma lúdica e criativa.

Termina-se este artigo reafirmando-se a necessidade de uma aproximação entre os principais sujeitos da vida pré-escolar: pais, alunos, professores e funcionários institucionais, participando da formulação de políticas públicas que atendam aos direitos da criança. A luta pela educação infantil, sobretudo em nosso país, confunde-se com a luta pelos direitos das crianças. Nas fronteiras que separam – mas não contrapõem – cotidiano e não-cotidiano, podem-se elaborar pedagogias e infâncias em constante processo de descoberta de suas máximas potencialidades, *pari passu* com as possibilidades de criação pedagógica que fomentam um desenvolvimento distinto da criação do indivíduo alienado em-si mesmo. Uma proposta de pedagogia infantil marxista precisa dirigir-se à formação mútua de indivíduos e grupos cuja interferência na realidade é (a princípio no nível da realidade particular) livre, real e consciente.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. ii, 142 p. (Obras Escolhidas).
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou: Ed. Progreso, 1987. 387 p.

- DUARTE, N. *A individualidade para-si*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 227 p. (Educação Contemporânea)
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 115p. (Polêmicas do Nosso Tempo)
- ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p. (Psicologia e Pedagogia)
- FREderico, C.L. *O jovem Marx (1843-1844: origens da ontologia do ser social)*. São Paulo: Cortez, 1995. 212 p.
- GAGNEBIN, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999 (Estudos).
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Península, 1991. 418 p.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 121 p.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b. 356 p.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p.59-83 (Educação e Crítica)
- LIPMAN, M. O estilo filosófico das crianças. In: KOHAN, W.O.; KENNEDY, D. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.39-58. (Filosofia e crianças)
- LURIA, A.R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981, 346 p.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251 p. (Biblioteca Artes Médicas)
- MELLO, S.A. Linguagem e alienação da consciência. *Alfa (São Paulo) v.41, 109-131, 1997*.
- MELLO, S.A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio Emilia. *Cadernos da F.F.C., Marília, v.9, n.2, 2001*.
- RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- TOASSA, G. *Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância*. 2004. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP

VIGOTŠKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. 496 p. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. 561 p. (Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKI. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: DE, Hispanica, 1987. 120 p.

VYGOTSKI. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. iii, 383 p. (Aprendizaje)

VYGOTSKY. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p. (Psicologia e Pedagogia)

Recebido em 01 de julho de 2004 e aprovado em 26 de novembro de 2004.