



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Eliza Chierighini Pimentel

**A ATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA
DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis
2023

Maria Eliza Chierighini Pimentel

**A ATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA
DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pimentel, Maria Eliza Chierighini

A atividade docente e o processo de humanização da
criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil
/ Maria Eliza Chierighini Pimentel ; orientadora, Diana
Carvalho de Carvalho, 2023.

282 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Atividade docente.
4. Humanização. 5. Cultura. I. Carvalho, Diana Carvalho
de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Maria Eliza Chierighini Pimentel

**A ATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA DE
0 A 3 ANOS DE IDADE NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Ricardo Silva (IFSP/SP) - Examinador
Instituto Federal de São Paulo (IFSP/SP)

Profa. Dr. Dra. Janaina Damasco Umbelino – Examinadora
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR)

Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Roselane Fátima Campos – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Caroline Machado – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Luciane Maria Schilindwein – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho às gerações de mulheres que me antecederam e àquelas que estão por vir, que compartilham essa vida comigo e que, certamente, constituem-me, em especial:

À minha amada mãe, Ana Cristina, com quem aprendi que o substantivo mãe é sinônimo de ternura, mas também de luta.

À minha querida avó, Ana Maria (in memoriam), com quem descobri a arte de cozinhar e de pôr afeto em tudo o que a mão toca.

À minha querida sogra, Irinea (in memoriam), que tão bem me acolheu em sua família e quem me ensinou o verdadeiro sentido da palavra resiliência.

AGRADECIMENTOS

Compartilho da compreensão teórica de que somos essencialmente sociais, de que a nossa consciência é constituída pelo encontro com a realidade, com a cultura, com a história, com nossos antepassados e, somente com o tempo, vamos percebendo aquilo que compõe nossa “mitologia pessoal”, o “núcleo poético” de nossa vida, em torno do qual todo o restante se organiza. Foi Marx quem afirmou que “[...] somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual”. Assim, ao longo de minha constituição como sujeito humano, e, sobretudo, no decorrer deste processo formativo, contei com o apoio, a generosidade e o afeto de muitas pessoas, cujas vozes reverberam em mim, alimentando os germes de que outro mundo é possível. Meu muito obrigada a todos, especialmente:

Aos sujeitos históricos envolvidos direta ou indiretamente nesta pesquisa e que compartilharam suas experiências vividas no espaço da Educação Infantil, em especial, às crianças, razão de minha atividade docente. Elas, com certeza, são as principais mobilizadoras desse estudo, pois seus desejos e curiosidades pelas coisas do mundo me incentivam a continuar pesquisando, aprendendo e qualificando minha ação docente.

Ao meu pai Carlos Henrique, a minha mãe Ana Cristina e ao meu irmão Filipe, meu amor e gratidão eterna. Vocês são meu porto-seguro e a certeza de que nunca estou só!

À minha complexa, confusa e barulhenta família que torceu por mim durante todo esse processo formativo e sem os quais eu nada sou. Obrigada por me amarem tanto e me dizerem isso de tantas maneiras!

Ao Roberto, meu amado companheiro, com quem compartilho os sonhos, os desejos e os projetos, de vida e de mundo, há mais de 17 anos.

À minha querida amiga, Letícia Cunha da Silva, por estar sempre disponível e presente mesmo que não pudéssemos estar juntas fisicamente. Obrigada pelas leituras informais do texto, pelas contribuições pontuais, mas essenciais. Teu bom humor, otimismo e leveza me ensinam a encarar o mundo sob outra perspectiva.

Às queridas companheiras que o trabalho me presenteou, cujas amizades tornam a caminhada desta vida mais interessante, alegre e plural: Caroline Machado, Carolina Shimomura Spinelli, Josiana Piccolli, Juliete Schneider, Lígia Mara Santos, Regina Ingrid Bragagnolo, Rubia Vicente Demétrio e Saskya Carolyne Bodenmuller.

Às companheiras que o doutorado me proporcionou, cujas conversas, desabafos, palavras de conforto e gestos de carinho, tornaram esse percurso muito mais leve. A vocês,

Maria Luiza Souza, Saskya Carlyne Bodenmuller e Zoleima Pompeu Rodrigues, meu muito obrigada!

À Gláucia Dias da Costa, por compartilhar bem de perto os contratempos dessa caminhada. Teu apoio, escuta e incentivo foram fundamentais para que eu conseguisse concluir esse processo. Sou eternamente grata por estares comigo nesse percurso formativo e por me acolheres de tão forma generosa sempre que precisei de um ombro amigo.

À Tânia Nöthen Mascarello, por acompanhar semanalmente minhas dúvidas e questões de pesquisa, meus dilemas e conflitos pessoais e existenciais. Gratidão por me ajudar a enxergar as possibilidades, quando eu mesma já não as via. Você foi essencial nesta caminhada!

À minha orientadora, professora Diana Carvalho de Carvalho, pela contribuição em minha formação intelectual e acadêmica, pelo incentivo e paciência com que me guiou durante todo o percurso desta investigação.

Aos membros da banca de qualificação desta pesquisa, José Ricardo Silva, Janaina Damasco Umbelino, Gilka Elvira Ponzi Girardello, Roselane Fátima Campos, Luciane Maria Schilindwein, Lilane Maria de Moura Chagas e Verena Wiggers, pelas valiosas contribuições e intervenções, decisivas para os rumos desta investigação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infância Educação e Escola (GEPIEE), pela importância desse espaço de interlocução para minha formação teórica e política, especialmente, a professora Jucirema Quinteiro pela contribuição inestimável em minha trajetória intelectual e acadêmica. Integrar esse coletivo e partilhar com vocês o desejo e a esperança de um mundo justo e gentil com as crianças é fundamental para mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, aos seus servidores docentes e técnicos administrativos por defenderem a universidade pública, gratuita e de qualidade e, especialmente, a Linha de Pesquisa Educação e Infância pelo comprometimento e seriedade com que forma seus pesquisadores.

Aos colegas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, agradeço por permanecerem no *front* enquanto eu realizava este processo formativo. Obrigada por continuarem resistindo e lutando por uma educação da melhor qualidade para todas as crianças.

O direito de sonhar. O direito ao delírio

Que tal se delirarmos um pouco?

Que tal se fixarmos os olhos mais além da infâmia, para adivinhar outro mundo possível?

O ar estará limpo de todo veneno que não venha dos medos humanos e das humanas paixões.

Nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães.

[...]

Será incorporado nos códigos penais o delito de estupidez, que cometem todos aqueles que vivem para ter ou para ganhar, em vez de viverem apenas para viver, como canta o pássaro sem saber que canta e como brinca a criança sem saber que brinca.

[...]

Ninguém viverá para trabalhar, mas todos trabalharemos para viver. Os economistas não chamarão nível de vida o nível de consumo, nem chamarão qualidade de vida à quantidade de coisas.

[...]

A comida não será uma mercadoria, nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos.

Ninguém morrerá de fome porque ninguém morrerá de indigestão.

As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua.

Os meninos ricos não serão tratados como se fossem dinheiro porque não existirão meninos ricos.

A educação não será um privilégio apenas de quem possa pagá-la e a polícia não será a maldição de quem não possa comprá-la.

[...].

A Igreja ditará também outro mandamento que Deus havia esquecido: "Amarás a natureza, da qual fazes parte".

E serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma.

Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são aqueles que desesperaram de tanto esperar e os que se perderam de tanto procurar.

Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham desejo de beleza e desejo de justiça, tenham nascido quando tenham nascido e tenham vivido onde tenham vivido, sem que importem nem um pouquinho as fronteiras do mapa e do tempo.

Seremos imperfeitos porque a perfeição continuará a ser o aborrecido privilégio dos deuses;

mas, neste mundo trapalhão e maldito, seremos capazes de viver cada dia como se fora o primeiro e cada noite como se fora a última.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A investigação em pauta tematiza o processo de humanização da criança na cultura, mediante a atividade docente do/a professor/a, no espaço da Educação Infantil. Por isso, as questões centrais da pesquisa estão relacionadas à infância e aos processos educativos que nela são essenciais, desde os primeiros meses de vida da criança. O referencial teórico-metodológico está fundamentado em autores vinculados ao pensamento marxista e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, em especial, nas contribuições de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), criador da teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e em outros importantes autores da psicologia soviética e seus colaboradores, como Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984). Esta perspectiva entende que o ser humano concreto e real é síntese de múltiplas determinações. Nada no humano está dado a priori, como germe, mas é o contexto histórico e cultural ao qual cada indivíduo está inserido que possibilitará seu desenvolvimento e sua constituição enquanto ser social. A criança, pela mediação do outro e com o auxílio da linguagem, vai superando as funções elementares trazidas no nascimento e desenvolvendo as formas psicológicas superiores de conduta, apropriando-se, portanto, das formas de comportamento, das ideias, dos valores e da cultura material e intelectual criada pelas gerações que a antecederam e que por ela é retrabalhada na relação com aqueles que lhe cercam. O adulto e, no caso desta pesquisa, o/a professor/a, é o sujeito responsável em contribuir com a sua inserção na cultura, bem como mediar sua relação com o mundo. Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar como o trabalho docente organizado contribui para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil, mediante alguns indicativos iniciais de como que os/as professores/as apresentam o universo da cultura material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). Elegemos esse campo de pesquisa por tratar-se de uma instituição que vem, por um lado, consolidando-se como referência para a área, e de outro, possui, a nosso ver, as condições para promover uma educação comprometida com os direitos e necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender, mediante um ensino criativo, crítico e emancipador. Considerando a riqueza da experiência vivida como docente desta instituição e o acúmulo de material produzido, coletado e arquivado nos anos de 2016, 2017 e 2018, especialmente em uma experiência de docência compartilhada, estabeleceu-se assim o recorte temporal e fonte de dados para essa pesquisa. Os diferentes tipos de documentos e materiais analisados permitiram compor aquilo que optamos por chamar de episódios narrativos, os quais correspondem a um conjunto de situações vividas e experienciadas junto às crianças e que nos permitem dialogar teoricamente com o objeto desta pesquisa, podendo ser sintetizados em: projetos de trabalho ou projetos de ensino; planejamentos; registros escritos individuais e os coletivos; registros filmicos ou fotográficos; documentos de avaliação coletiva e os pareceres descritivos individuais das crianças; documentos oficiais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e sua página na internet. Desta forma, a partir desse conjunto de documentos e materiais foi possível identificar, entre outros aspectos, que o desafio de introduzir e apresentar a cultura para a criança nos espaços da creche e da pré-escola pressupõe o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil e da atividade principal que guia o desenvolvimento da criança em cada período de idade. Não basta possibilitar que a criança entre em contato com o mundo que a rodeia, é preciso um olhar atento e respeitoso do/a professor/a para aquilo que a criança comunica com seu corpo, choro, riso ou fala. Além disso, com base na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e levando em consideração a evolução da atividade da criança em cada período de idade, outro indicativo de

como é realizado pelos/as professores/as do NDI esse processo de humanização, consiste no fato de que o ensino tem como fio condutor a articulação entre a arte e a literatura. Nesse caso, o trabalho pedagógico organizado pelas professoras que realizam essa docência compartilhada, desenvolve-se, especialmente, a partir desses dois eixos, visando proporcionar às crianças, entre outros aspectos, uma diversidade e simultaneidade de experiências pela apresentação das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atividade docente. Humanização. Cultura.

ABSTRACT

This study investigates the process of cultural child humanization through teaching in the context of Early Childhood Education. Therefore, the core issues of this study concern both early childhood and the educational processes throughout this period. The theoretical references and methodological design draw on Marxist authors and Cultural-Historical Theory studies, particularly the contributions of Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), the creator of the theory of the development of higher psychic functions. Soviet psychology authors and their collaborators, such as Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), and Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), were also mentioned. This perspective understands that the concrete and real human being is a synthesis of multiple determinations. Nothing in the human being is given a priori, such as a germ, but the historical and cultural context in which each individual lives in will shape their development and their constitution as a social being. Through interaction and language, the child overcomes the primary functions brought at birth and develops the higher psychological forms of behavior by appropriating forms of behavior, ideas, values, and the material and intellectual culture created by previous generations, which is adapted by the child according to their surroundings. The adult, more specifically the teacher, is the agent responsible for contributing to their cultural insertion, as well as mediating their relationship with the world. In view of such fact, this study aims to identify how the organized teaching work contributes to the process of child humanization in the context of Early Childhood Education through some early indicators of how teachers introduce material and intellectual culture to children from 0 to 3 years old through a shared teaching experience in the Center for Child Development at the Federal University of Santa Catarina (NDI/UFSC). We chose this institution because it becoming a role model in the field and also for offering, in our view, all the conditions to promote an education committed to the child's basic rights and needs of participating, playing and learning in creative, critical and emancipatory teaching approach. The time period and data source for this study was thus established considering the shared teaching experience in this institution as well as the material produced, collected and archived between 2016 and 2018. The different types of documents and materials analyzed allowed us to create what we chose to call narrative episodes. Theses correspond to a set of situations lived and experienced with the children which allow us to interact with the object of this study theoretically and are classified as work projects or teaching projects; plans; individual and collective written records; film or photographic records; collective assessment documents and the children individual descriptive reports; official documents of the Child Development Center and its website. Based on this set of documents and materials, it was possible to identify that the challenge of introducing and presenting culture to the child in daycare and preschool environments presupposes a knowledge of child development processes and of the main activity that guides the child development in each age period. It is not enough to enable the child to interact with the world around them, the teacher must take a careful and respectful look at what the child communicates with their body, cry, laugh or speech. Moreover, by taking into consideration the evolution of the child's activity in each age period and the articulation among the teaching, research, and extracurricular activities, another indicator of how this humanization process is carried out by the NDI teachers consists in that teaching has the articulation between art and literature as its main thread. In this case, the pedagogical work organized by the teachers from these two fields aims to provide children with a diversity of experiences through the presentation of different artistic and cultural manifestations, among other aspects.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Humanization. Culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fotografia do Parque da frente do NDI.....	141
Imagem 2 - Fotografia do Parque da frente do NDI: Vista lateral.	141
Imagem 3 - Fotografia da área externa localizada entre o parque lateral e a horta do NDI. ...	142
Imagem 4 - Fotografia do solário com brincadeiras/proposições organizadas pela professora. ..	142
Imagem 5- Fotografia da Sala dos emborrachados ou desafios.	142
Imagem 6 - Parque do Módulo I (ou parque dos pequenos).	143
Imagem 7 - Parque dos fundos ou de trás.....	143
Imagem 8 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para o Módulo IV e Módulo I, respectivamente.	143
Imagem 9 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para o quiosque.	144
Imagem 10 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para Módulo IV.....	144
Imagem 11 - Parede de escalada no parque dos fundos ou de trás.....	145
Imagem 12 - Registro das marcas de pés dos bebês: Argila e tinta guache. Módulo I.	174
Imagem 13 - Brincadeira com ovos preenchidos com tinta guache. Módulo I.	181
Imagem 14 - Organização dos espaços para o período de inserção das crianças. Módulo I. (2016).....	185
Imagem 15 - Organização dos espaços coletivos para o período de inserção das crianças. Módulo I (2017).	186
Imagem 16 - Organização dos espaços coletivos para o período de inserção das crianças. Módulo I (2017).	187
Imagem 17 - Bebês explorando e conhecendo as possibilidades de diversos materiais e espaços. Módulo I.....	197
Imagem 18 - Experimentação de inhame cozido. Articulação com a história infantil “A menina inhame” (Wilson Marques). Proposição realizada em parceria com o setor de Nutrição do NDI. Módulo I.	206
Imagem 19 - Movimentos de exploração com o barro e a pinha.	208
Imagem 20 - Movimentos de exploração com o barro e as mãos.	209
Imagem 21 - O aparecimento das premissas do jogo protagonizado.	213
Imagem 22 - Projeção de uma história: brincadeira de luz e sombra. Módulo I.	233
Imagem 23 - Crianças observando a sombra da copa de uma árvore e de seus corpos na área do parque. Módulo I.	234
Imagem 24 - Experimentações com carvão vegetal. Módulo I.	236

Imagem 25 - Quadro-objeto inspirado nas obras de Frans Krajcberg. Módulo I.....	236
Imagem 26 - Esculturas com argila e elementos da natureza. Módulo I.....	237
Imagem 27 - A árvore e alguns dos seus habitantes. Módulo I.....	247
Imagem 28 - Encontro com o Papagueno e a Papaguena. Módulo I.....	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos grupos do NDI em 2021.	139
--	-----

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1 - Ovos com tinta guache.	180
Episódio 2 - Planejamento e organização do Módulo I: inserção (2016).....	185
Episódio 3 - Planejamento e organização dos espaços coletivos: inserção (2017).	186
Episódio 4 - O primeiro encontro: o início da construção de vínculos.	190
Episódio 5 - A inserção de um grupo de bebês e as especificidades inerentes a esse processo. ..	190
Episódio 6 - O processo de inserção de uma bebê: a confiança entre mãe e filha.	191
Episódio 7 - A “bagunça” dos bebês durante a refeição.....	201
Episódio 8 - O lanche coletivo como um importante momento de socialização da criança. .	201
Episódio 9 - Do voo ao pouso.	232
Episódio 10 - Os 10 habitantes da árvore dos afetos.....	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
CA	Colégio de Aplicação
CCEDH	Comitê Catarinense de Educação em Direitos Humanos
CDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CED	Centro de Ciências da Educação
CEDEI	Curso de Especialização em Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONDICAP	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições de Ensino Superior
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus-19
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCE	Fórum Catarinense de Educação
FETI	Fórum de erradicação do trabalho infantil
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEE0A6	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Planos de Ações Articuladas
PROEPE	Programa de Educação Pré-escolar
SARS-Cov-2	Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2
SAS	Serviço de Atenção à Saúde

SEB	Secretaria da Educação Básica
SIGPEX	Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão
TAE	Técnico Educativo em Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFES	Unidade de educação infantil das universidades federais de ensino superior
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UUFEL	Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 DOS CAMINHOS, DAS ESCOLHAS E DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE HUMANA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	54
2.1 A PSICOLOGIA SOVIÉTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI: POR UMA PSICOLOGIA CONCRETA E HUMANA	57
2.2 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA NO PENSAMENTO DE VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	63
3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PERIODIZAÇÃO DAS IDADES E ATIVIDADE PRINCIPAL NO PERÍODO DE 0 A 3 ANOS	79
3.1 O SER HUMANO EM ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	83
3.2 DESENVOLVIMENTO CULTURAL E ATIVIDADE MEDIADORA: O EMPREGO DOS SIGNOS E INSTRUMENTOS	92
3.3 A QUESTÃO DA PERIODIZAÇÃO DAS IDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	105
4 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM FOCO	132
4.1 NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC: ASPECTOS GERAIS DE SUA CRIAÇÃO E TRAJETÓRIA	135
4.2 A PROPOSTA CURRICULAR DO NDI: AS DIRETRIZES E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM O ENSINO NA INSTITUIÇÃO	153
5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO E QUANDO O UNIVERSO DA CULTURA MATERIAL E INTELLECTUAL É APRESENTADO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE?	174
5.1 DO PROCESSO DE INSERÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS: A IDADE E A ATIVIDADE DA CRIANÇA COMO INDICATIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO	182

5.2 A ARTE E A LITERATURA COMO EIXOS ESTRUTURANTES DO PLANEJAMENTO DOCENTE	220
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS	265

Esperança

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano

Vive uma louca chamada Esperança

E ela pensa que quando todas as sirenas

Todas as buzinas

Todos os reco-reco tocarem

Atira-se

E

– ó delicioso voo!

– Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada

Outra vez crianças...

E em torno dela indagará o povo:

– Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?

E ela lhes dirá

(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)

Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não se esqueçam:

– O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA....

(Mario Quintana, em Nova Antologia Poética)

1 INTRODUÇÃO

[...] a produção da própria vida material [...] é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, 2009, p. 32-33).

A investigação em pauta tematiza o processo de humanização da criança na cultura, mediante a atividade docente do/a professor/a, no espaço da Educação Infantil.¹ Por isso, as questões centrais dessa pesquisa estão relacionadas à infância e aos processos educativos que nela são essenciais, desde os primeiros meses de vida da criança. Para fundamentar as discussões, ancoramo-nos em autores vinculados ao pensamento marxista e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural², em especial, nas contribuições de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934)³, criador da teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e em outros importantes autores da psicologia soviética e seus colaboradores, como Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984).

Mobilizada por questões oriundas da atividade docente junto às crianças de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil e interessada em aprofundar os conhecimentos a acerca dos estudos produzidos por Vigotski e seus principais colaboradores, fomos aos poucos redesenhando o objeto desta pesquisa e entendendo quais caminhos seriam possíveis diante das condições objetivas e materiais para a produção deste trabalho. Nesse sentido, um dos primeiros aspectos que gostaríamos de explicitar, trata-se do fato de que mais da metade desta pesquisa foi produzida em um contexto marcado por uma pandemia que devastou o mundo, isto é, nos vimos diante de um vírus que rapidamente espalhou-se por todos os continentes, transformando radicalmente as subjetividades e impactando os modos de ser, estar e

¹ A utilização do verbo na primeira pessoa do plural corresponde aos encaminhamentos realizados junto à orientadora desta pesquisa e o uso do verbo na primeira pessoa do singular será adotado quando referir-se à trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora.

² Meinert (2013) esclarece que no *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski*, Leontiev (1982) define a produção desse psicólogo como Teoria Histórico-Cultural e destaca que entre os anos de 1927-1931, Vigotski e de seus colaboradores, “desenvolvem as bases da teoria histórico-cultural de evolução da psique”. Nesse sentido, ainda que não haja consenso sobre a terminologia utilizada (uma vez que encontramos diferentes nomenclaturas tais como abordagem histórico-cultural, psicologia histórico-cultural, enfoque histórico-cultural, entre outros), nesta pesquisa utilizaremos a expressão Teoria Histórico-Cultural para designar o conjunto de conhecimentos produzidos por Vigotski e de seus colaboradores.

³ Atualmente é possível localizar diversas grafias para o nome do referido autor, por isso adotaremos a padronização das referências brasileiras as quais esta pesquisa se baseia (Vigotski), com exceção das citações em que respeitaremos a grafia das fontes utilizadas.

(sobre)viver das pessoas.⁴ Por isso, não poderíamos prosseguir com a escrita deste texto sem que nele deixássemos registrado, mesmo que sucintamente, o impacto dessa crise sanitária e humanitária que, logo nas primeiras décadas desse novo milênio, escancarou, em tempos de medo, solidão e incertezas, algumas das necessidades da espécie humana: a importância do toque, do afeto, do outro, do coletivo, do social. O isolamento e a distância física provocados pela quarentena imprimiram novos ritmos e outros tempos, outras formas de comunicação e relação. A presença face-a-face ou a presença-presente do outro foi substituída por acenos distantes e por um olho-no-olho emoldurado por máscaras de proteção. A partilha de imagens subjetivas foi sendo alimentada e compartilhada por meio das diversas linguagens da arte – pela literatura, pela música, pelas produções audiovisuais, entre tantas outras – que nos lembram e reforçam como é bom estamos juntos, mesmo quando distantes no tempo e no espaço. Aliás, a cultura⁵ – produto da vida social e da atividade social dos homens, foi o que

⁴ A doença por coronavírus 2019 (COVID-19) é contagiosa e provocada pela síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (SARS-CoV-2). O primeiro caso conhecido foi identificado em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Desde então, a doença se espalhou pelo mundo levando a uma pandemia contínua e, em 26 de fevereiro de 2020, quando o primeiro caso de covid-19 no Brasil foi detectado, o Sars-CoV-2 e seus efeitos ainda eram em grande parte desconhecidos para pacientes, estudiosos e médicos. Lamentavelmente, o Brasil chegou a ocupar o segundo lugar como o país com maior número de óbitos confirmados no ranking mundial, perdendo apenas para os Estados Unidos da América (<https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>). Todavia, é preciso dizer: não se tratam de números, tratam-se de vidas ceifadas pelo negacionismo, pela inoperância e pela incompetência no gerenciamento da crise da pandemia, pois a falta de uma gestão pública e central por parte do governo federal, os atrasos e o desincentivo na vacinação são apenas algumas das muitas questões que assolaram o Brasil nesse triste momento distópico da história mundial e agravaram as condições de vida e (re)existência de sua população.

⁵ Sabemos que o conceito de cultura é amplo, complexo e exige discussões mais aprofundadas. A exemplo disso, em uma rápida consulta ao *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007, p. 261-262), é possível constatar que esse termo possui dois significados básicos: o primeiro e mais antigo, relaciona-o “a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”; o segundo, por sua vez, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização”. Sendo assim, Abbagnano (2007, p. 264) esclarece que, dentro desse segundo significado, a palavra cultura vem sendo utilizada por antropólogos e sociólogos para “indicar o conjunto de modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade”, isto é, “nesse significado, cultura não é a formação do indivíduo em sua humanidade, nem sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem”. Já no *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2001, p. 94) identificamos que este termo é encarado como “o domínio do espírito objetivo e sua materialização nas instituições humanas”. Dito de um outro modo, há uma preocupação em “desenvolver uma explicação materialista das relações entre as ideias e outros aspectos e condições da práxis humana. É a cultura, em seu sentido mais amplo, que é debatida na famosa oposição que Marx estabelece entre “o pior dos arquitetos” (que, ao menos, planeja suas próprias construções) e a “melhor das abelhas” (O Capital I, Cap. V)”. Embora o conceito de cultura não tenha desempenhado um papel essencial no sistema teórico marxista, tal qual o conceito de ideologia, a dimensão cultural é crucial para o projeto marxista e socialista (BOTTOMORE, 2001). Nas obras de Vigotski, principal referência para esta tese e cujo pensamento está ancorado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, identificamos que este conceito aparece como central para a Teoria Histórico-Cultural, cunhada por ele e seus principais colaboradores, pois compreende a formação do ser humano em um movimento histórico e ao mesmo tempo cultural, como veremos mais à frente. Isso quer dizer que Vigotski recorre as principais teses de Marx e Engels a respeito da Natureza e do Homem para fundamentar seu conceito de cultura. Nesse sentido, para Leontiev (1982), Vigotski abordava a formação das funções psicológicas superiores como formações históricas, evidenciando a importância de um método que analisasse a historicidade do fenômeno. Contudo, ao mesmo tempo, defendia que essa formação histórica é também cultural, pois é a partir dessa historicidade que o ser humano é constituído e, nesse processo, produz e é

nos nutriu nestes longos períodos de reclusão. Por meio dela, a imaginação – função tipicamente humana – foi requisitada como condição para manter a sanidade dos corpos já necessitados de contato com o outro.

Por outro lado, ainda que pese a importância da cultura para um povo ou para uma sociedade, especialmente em momentos como esse, vale lembrar que nosso país tem enfrentado, desde 2016, um contexto político de desafio cotidiano em que a cultura e os artistas brasileiros têm sido espezinhados e rechaçados por aqueles que no poder estão⁶. Nesse sentido, parece fundamental lembrar que antecedendo a esta hecatombe que assolou o mundo, no Brasil, desde o golpe parlamentar, jurídico e midiático maculado dois anos antes das novas eleições presidenciais, temos assistido (ou resistido, para os que lutam) ao descaso e ao desmonte das políticas públicas para a cultura, a saúde, a educação.⁷ O projeto de (des)governo que vence as urnas em 2018, e cuja data coincide com o início desta tese de doutorado, revela seus traços nazifascistas sob uma roupagem neoliberal, repetindo movimentos históricos ainda recentes nas memórias coletivas e individuais.

Por tudo isso, não é exagero dizer que as condições dos estudantes das pós-graduações no país, mesmo antes desse momento pandêmico, já não eram as melhores: a diminuição dos repasses de verbas para os programas de pós-graduação, os cortes das bolsas para os estudantes, as pressões e cobranças por uma produtividade desenfreada, o “alpinismo” acadêmico e o desincentivo à pesquisa, em particular, e à ciência, em geral, são algumas das tensões inerentes aos que ocupam o lugar de estudantes-pesquisadores no Brasil.

Mas, como nos lembra Cecília Meireles, “a vida só é possível se reinventada” e, de um modo ou de outro, foi preciso encontrar forças para não sucumbir e criar condições para que o processo de estudo, pesquisa e, especialmente, escrita deste trabalho pudesse ocorrer sem maiores prejuízos diante do cenário catastrófico por todos nós vivido. O pensamento dessa

produzido pela cultura. Em razão disso, corroboramos com a síntese elaborada por Pino (2005, p. 18) quando afirma que o conceito de cultura em Vigotski pode ser compreendido “simultaneamente como o produto da vida social e a atividade social dos homens”, isto é, “num enunciado tão simples como aquele, Vygotsky está afirmando duas coisas: (1) a Cultura é uma “produção humana” e (2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”. Em outras palavras, ele está afirmando que ela é o conjunto das obras humanas e que entre ela e a natureza existe uma linha divisória que, ao mesmo tempo, as separa e as une, pois essa linha passa pelo homem que é, simultaneamente, obra da natureza e agente de sua transformação” (PINO 2005, p. 18). É nesta perspectiva que esse conceito será retomado ao longo deste texto.

⁶ Durante o governo de Michel Temer (maio-2016 a janeiro-2019), inicia-se o processo de extinção do Ministério da Cultura pelo aparelhamento da pasta e pelo desmonte das políticas culturais construídas e consolidadas nos anos anteriores. No governo do então presidente da república, Jair Bolsonaro, o Ministério da Cultura foi transformado em uma Secretaria Especial vinculada ao Ministério da Cidadania e hoje integra o Ministério do Turismo.

⁷ As consequências dos avanços de uma política de retrocessos são muitas, mas para citar apenas algumas destacamos a aprovação da “PEC do teto dos gastos” (Emenda Constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos), aprovação da reforma trabalhista (2017) e a aprovação da reforma da previdência (2019).

importante poetisa brasileira parece somar-se às elocubrações do francês Georges Snyders (1993, p. 135), quando este afirma que “[...] escrever é o que há de mais irreal, palavra, palavras, e não fatos ou ações”, mas, ao mesmo tempo, “é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias”. E é assim, portanto, inspiradas nessas ideias que conseguimos recordar diariamente o que nos trouxe até aqui, possibilitando a redefinição de prioridades e o replanejamento dos trajetos a serem percorridos.

Nascida e criada em uma família de trabalhadores, composta majoritariamente por professores/as atuantes na educação pública, desde muito cedo aprendi as dores e as delícias desta profissão. Ainda pequena acompanhava minha mãe em suas atividades docente nas escolas por onde lecionou e, como professora alfabetizadora, era comum sentirmos em casa o cheiro das folhas regadas à álcool, saídas úmidas do mimeógrafo, lembranças ainda tão presentes. Fui constituindo-me por e entre as relações estabelecidas neste universo escolar, ora como estudante, ora como “a filha da professora”.

Muito jovem e certa do interesse pela área de humanas, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciei meus estudos em 2007, ainda sob um currículo com quatro anos de duração, cuja finalidade era a formação de pedagogos para atuar no magistério de 1º grau (anos iniciais do Ensino Fundamental) e com a opção de escolha por habilitação em Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Contudo, parece que o ano de 2009 caracteriza-se como um marco nesta formação, pois integro como estudante bolsista o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Pedagogia⁸ e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (Gepiee)⁹. O *direito à infância na escola*¹⁰ – como diretriz política, filosófica e pedagógica, cuja defesa vincula-se a uma concepção de criança como

⁸ Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tinha como uma de suas finalidades promover a iniciação à docência de estudantes das universidades federais na Educação Básica. O subprojeto do Pibid-Pedagogia/UFSC é o resultado das articulações entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Gepiee e, portanto, assume como pressuposto o direito à infância na escola, mediante o respeito à criança e a valorização da infância na escola, bem como a formação de leitores, escritores e atores sociais junto às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participei como estudante bolsista na primeira edição (2009-2011) e, posteriormente, como colaboradora administrativa e pedagógica entre os anos de 2011 e 2014, sob a coordenação das professoras Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Batista Serrão, respectivamente.

⁹ O Gepiee encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do CNPq e atualmente é coordenado pelas professoras Diana Carvalho de Carvalho e Simone Vieira de Souza, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas.

¹⁰ A proposta do “direito à infância na escola” é o resultado da tese de doutorado intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, defendida pela professora Jucirema Quinteiro em 2000. Esta tese articula-se a outros pressupostos orientadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), criado em 2001, que busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância, à educação e a escola. Considerando as implicações de tais relações no âmbito da sociedade capitalista, entende a infância como condição histórico-cultural de ser criança e a escola como o lugar privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade.

sujeito histórico e, recentemente, sujeito de direitos sociais e políticos –, marca minha trajetória acadêmica e profissional, especialmente durante os estudos do mestrado (2011-2014)¹¹, porém irá adquirir outro sentido quando assumo a condição de professora na Educação Infantil e passo a desenvolver as atividades de ensino com crianças de até seis anos de idade. Exercitando a docência em realidades bastante diversas, com um curto intervalo de tempo entre uma experiência e outra, atuei como professora efetiva 40 horas em duas creches da Prefeitura Municipal de Florianópolis e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição a qual permaneço vinculada como integrante de seu quadro docente efetivo desde 2015¹².

Conforme me apropriava da história destes espaços e sujeitos que deles fazem parte e ao exercer efetivamente a condição de professora na creche e na pré-escola, muitas inquietações surgiram, mobilizando a necessidade de compreender mais e melhor alguns aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, com vistas a qualificar a atuação docente junto às crianças menores de seis anos de idade. Somado a isso, ambas as instituições em que pude lecionar ocupam um importante lugar na luta em prol dos direitos da criança e na consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da escolarização básica.¹³ Aliás, é fundamental lembrar que a conquista dos direitos da criança e

¹¹ Na tentativa de compreender as muitas inquietações oriundas da experiência produzida no chão da sala de aula (tanto como estudante estagiária do PIBID, como via estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil), participei, em 2011, do processo seletivo para o mestrado no curso de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Como estudante desse Programa, por meio das disciplinas cursadas, pela participação no grupo de estudos e pelas orientações realizadas, definimos as bases histórica e filosófica para a pesquisa, principalmente em relação aos estudos da Sociologia da Infância e da Teoria Histórico-Cultural, pois somente na pós-graduação realizo as primeiras aproximações com a produção da escola soviética, buscando minimamente compreender a atividade da criança e como ocorre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Assim, a pesquisa intitulada *O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa* (PIMENTEL, 2014), orientada pela Professora Dra. Jucirema Quinteiro, teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência de caráter longitudinal realizada no âmbito do estágio docente em nível universitário, mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cuja finalidade foi veicular os direitos da criança junto às próprias crianças para compreender como estas pensam e concebem o mundo e a escola e, ainda, contribuir com o processo de formação de professores objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre a sociedade e o universo infantil.

¹² No início de 2014, participo do processo seletivo para professor substituto no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC e passo a exercer a docência junto a um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade, sendo a primeira experiência como docente na Educação Infantil. Ao final do ano, realizo o concurso público para professor na Prefeitura Municipal de Florianópolis e, em fevereiro de 2015, sou convocada para assumir a vaga de Professor Auxiliar de Educação Infantil, em regime de dedicação exclusiva, atuando em duas creches importantes no centro da capital. Neste mesmo ano, realizo o concurso público para professor de carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, concorrendo a uma vaga no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e, em junho de 2015, inicio as atividades de ensino como docente junto a um grupo de crianças de 5 e 6 anos.

¹³ Reconhecemos os muitos desafios inerentes as esses espaços/instituições, mas não podemos nos olvidar de enfatizar que a rede municipal de Florianópolis é uma importante referência para a Educação Infantil no país, tanto por sua trajetória histórica e política na luta em prol da constituição e da consolidação dessa etapa da educação básica, como pelo respeito aos direitos da criança, destacando-se, entre outros aspectos, pela qualidade

a proteção especial reconhecida a elas e aos adolescentes, em âmbito internacional e nacional, representa um longo processo de luta que tem como marco histórico o início do século XX e constitui uma conquista da trajetória da afirmação dos direitos humanos, estando diretamente relacionada à necessidade de oferecer condições adequadas de vida e de existência para este sujeito humano de pouca idade¹⁴.

Por isso, a nosso ver, a história da Educação Infantil está articulada ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e, ainda que não seja nossa intenção detalhar tais aspectos, não poderíamos nos furtar de evidenciar, mesmo que resumidamente, alguns elementos que constituem essa história e, conseqüentemente, se vinculam ao nosso objeto de pesquisa.

Nesse caso, dois pontos nos parecem centrais. De um lado, a origem da Educação Infantil se coaduna com a própria história do capitalismo e da ascensão da classe burguesa como dirigente – a qual tem como contraface a constituição da classe trabalhadora – possibilitando, pela luta dos trabalhadores, o surgimento e a consolidação da educação escolar e, por conseqüência, a atenção voltada às crianças menores de seis anos de idade (SAVIANI, 2005)¹⁵. Por outro, será a necessidade de assegurar uma ética universal de proteção à infância que levará, ainda nas primeiras décadas dos anos 1900, a elaboração da Declaração de Genebra de 1924, seguida da Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas e da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, com o intuito de conferir a essa categoria etária uma proteção especial. Entretanto, Quinteiro e Spinelli (2013) esclarecem que a infância somente ganhará, de fato, visibilidade na sociedade atual após a Declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, dez anos mais

do ensino ofertado e pela formação inicial e continuada de seus trabalhadores. Já o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, como veremos mais adiante, em suas mais de quatro décadas de existência, vem se consolidando como um campo de experimentação pedagógica e referência para a área, assim como em um campo de lutas políticas, com atuação em diferentes frentes, para a consolidação dessa instituição como uma escola de Educação Infantil que desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão dentro de uma universidade pública federal.

¹⁴ Este reconhecimento está diretamente relacionado com as transformações ocorridas na sociedade, em especial, nas primeiras décadas dos anos 1900, que mobilizou a reflexão sobre a condição da criança no âmbito internacional: sem o necessário resguardo jurídico que protegesse essa parcela da população, e assombrada pelos estragos e conseqüências do conflito armado da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Europa deparou-se com um contingente de crianças órfãs ou abandonadas, carecendo assegurar uma ética universal de proteção à infância. Para compreender o longo processo de construção dos direitos da criança, consultar, por exemplo, Bazílio e Kramer, 2003; Marcílio, 1998; Rosemberg E Mariano, 2010; Quinteiro, 2000; entre outros.

¹⁵ A respeito da origem e da história da Educação Infantil e do surgimento das creches e pré-escolas no Brasil, sugerimos as seguintes leituras: OLIVEIRA, Z. M. et al. (1998); Oliveira (2005); Kramer (1982; 1988); Kramer e Souza (1988); Kulhmann Júnior (1996; 1998; 2000); Kishimoto (1988).

tarde, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) (1989)¹⁶, promovida pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos.

Essa Convenção (CDC/1989) configura-se como o grande marco para o Direito da Criança e do Adolescente, pois consagra a Doutrina da Proteção Integral trazendo para o universo jurídico uma nova compreensão doutrinária que entende a criança – até os 18 anos – como sujeito em processo de desenvolvimento, portanto, merecedora de prioridade imediata e absoluta e cujos direitos podem ser sintetizados em *proteção, provisão e participação*. Isto é,

[...] situa a criança dentro de um quadro de garantia integral, evidencia que cada Estado país deverá dirigir suas políticas e diretrizes tendo por objetivo priorizar os interesses das novas gerações, pois a infância passa a ser concebida não mais como um objeto de “medidas tutelares”, o que implica reconhecer a criança sob a perspectiva do sujeito de direitos. (VERONESE; FALCÃO, 2017, p. 34).

Em âmbito nacional, a proteção integral reconhecida na Constituição Federal de 1988, consolida-se no artigo 227 que declara os direitos especiais da criança e do adolescente como o da vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, os quais devem ser garantidos pela família, pelo Estado e pela sociedade. Esse entendimento foi regulamentado na Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representa um novo paradigma jurídico, político e administrativo, destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa (BRASIL, 1990)¹⁷. Todavia, o que queremos enfatizar aqui é que diferentes formas de atenção foram dispensadas à infância ao longo dos anos, constituindo-se, muitas vezes, em alvo

[...] de interesse social, acadêmico e técnico; de discussões abalizadas e leigas, de preocupação sincera e jogo das elites; e, certamente, alvo de ação, com viés filantrópico e fundamentação política. [...]. As relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estamentos da sociedade perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 15).

¹⁶ Segundo Quinteiro e Spinelli (2013, p. 1), “os termos dessa Convenção foram ratificados por vários países e, em 1990, no Brasil, tal movimento contribuiu para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”.

¹⁷ O ECA extinguiu o Código de Menores, Lei nº6.697 de 10 outubro de 1979, que dispunha sobre a Doutrina da Situação Irregular, “um sistema em que o menor de idade era objeto tutelado do Estado, sobrelevando a responsabilidade da família”. Tal doutrina revela “a constante preocupação da assistência, proteção e vigilância aos então chamados menores” (VERONESE, 2017, p. 5).

Por essa razão, corroboramos com Rizzini e Pilotti (2011, p. 16) quando asseveram que a história das políticas sociais, da legislação e da assistência pública e privada à infância no Brasil (cujo foco principal é a infância pobre) pode ser sintetizada como:

[...] a história das várias fórmulas empregadas, no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação das classes – pobre/servis e privilegiadas/dirigentes. Instrumentos-chave dessa fórmula, em que pesem as (boas) intenções filantrópicas, sempre foram o recolhimento/isolamento em instituições fechadas, e a educação/reeducação pelo e para o trabalho, com vistas à exploração da mão-de-obra desqualificada, porém gratuita. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 16).

Nesse sentido, diferentemente da escola que nasce inspirada nos ideais do Iluminismo e pressupostos da difusão e universalização da educação, a Educação Infantil surge com um propósito não escolar, mas educativo.¹⁸ Com um traço marcadamente assistencialista, no Brasil, as primeiras instituições de atendimentos ao público de zero a seis anos de idade tinham como finalidade a guarda e a assistência das crianças consideradas desvalidas¹⁹ e dos filhos e filhas das mulheres trabalhadoras. Desde sua origem, segundo Kuhlmann Junior (1996), a educação ofertada estava vinculada à classe social da criança e da sua família: uma educação das elites para aqueles com maior poder aquisitivo e concentração de riquezas – promovendo o desenvolvimento afetivo e cognitivo –, restando, aos demais, um atendimento secundário e com baixa qualidade, interessado, especialmente, em preparar a criança pobre

¹⁸ Importante lembrar que o século XX foi marcado como o Século da Ciência e a Educação Infantil constituiu-se em objeto não apenas de discursos inscritos na ordem médica, mas também foi objeto de produção de inúmeros artefatos destinados especificamente ao seu desenvolvimento. No Brasil, o Movimento Higienista teve grande impacto nas políticas públicas do final do século XIX e início do século XX, sendo a proteção e os cuidados com a infância pensados a partir do modelo de família baseado nos moldes burgueses e normatizado pelo saber científico, legitimando a ação do Estado junto àqueles que se constituíssem como “desviantes” de determinadas normas sociais vigentes. O médico Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944), fundador do Instituto de Assistência e Proteção à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), foi um dos principais representantes desse movimento no país e uma figura importante na difusão de um modelo médico de creche destinada às crianças pobres. Além disso, convém ressaltar que, mesmo atualmente, ainda se faz presente uma compreensão de que o/a professor/a que atua com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade não *ensina*. Tal entendimento está vinculado às ideias pedagógicas postuladas no início do século XX, as quais defendiam que o espaço reservado para o atendimento das crianças em seus primeiros anos de vida deveria assemelhar-se ao ambiente familiar. Uma vez privadas do aconchego do lar e afastadas de seus pais, esses estabelecimentos deveriam promover os cuidados básicos de higiene, alimentação e segurança, criando-se, assim, um conjunto de elementos assistenciais para o atendimento da criança, que dispensava a necessidade de formação específica para os/as profissionais que atuassem na Educação Infantil (KUHLMANN, 2000; 2002). Como veremos mais a diante, esta pesquisa entende que as creches e pré-escolas são escolas de Educação Infantil, nas quais o ensino – promovido pelo/a professor/a devidamente formado/a e capacitado/a – é condição para viabilizar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

¹⁹ De acordo com Kishimoto (1988), as origens do atendimento educacional às crianças menores de seis anos de idade surgiram na Europa em fins do século XVIII, sob a responsabilidade de instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como salas de asilo ou salas de custódia, as quais funcionavam em regime de internato e tinham como objetivo amparar a infância pobre, sobretudo crianças abandonadas ou órfãs, assim como reduzir as altas taxas de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida.

para o futuro, isto é, uma educação mais moral do que intelectual, voltada à profissionalização e à satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação.

Essa educação assistencialista promovia, portanto, uma *pedagogia da submissão* a qual pretendia, ao mesmo tempo, preparar os pobres para que se conformassem com a exploração social (KUHLMANN, 2000), enquanto buscava responder as demandas provocadas pela crescente necessidade de industrialização e urbanização que, em ritmo cada vez mais acelerado, alteravam a organização social, modificando consideravelmente os modos de estar e viver em sociedade. Assim, se, por um lado, as “[...] creches, escolas maternais²⁰ e jardins-de-infância²¹ fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade *civilizada*, propagadas a partir dos países europeus centrais” (KUHLMANN, 2000, p. 8) entre a passagem dos séculos XIX e XX; no Brasil (mas também no mundo, de um modo geral), pode-se afirmar que o surgimento e a difusão das creches estiveram estreitamente relacionados ao desenvolvimento da atividade industrial e a conseqüente demanda por mão-de-obra feminina que passa a engrossar a atividade produtiva fabril, solicitando a criação de instituições em seus espaços de trabalho para auxílio nos cuidados com sua prole (KISHIMOTO, 1988). Desse modo, o que se observa ao longo da história da Educação Infantil em nosso país é a fragmentação econômico-social do atendimento institucional às crianças nos primeiros anos de vida, marcado por uma dicotomia entre as instituições destinadas aos filhos/as dos/as trabalhadores – as *creches* – e as instituições dirigidas ao atendimento de crianças pertencentes às classes médias e altas – os chamados *jardins de infância* ou *pré-escolas*.

No que concerne especificamente à história da pré-escola²² no Brasil, esta foi sendo constituída por diversas funções, acompanhando as mudanças políticas, econômicas e sociais desencadeadas pela consolidação do capitalismo e da sociedade urbano-industrial. Sendo assim, Abramovay e Kramer (1988) esclarecem que inicialmente ela surge com a função de

²⁰ Expressão utilizada na França (KISHIMOTO, 1988).

²¹ Em 1840, na Alemanha, Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852) fundou seu primeiro jardim-de-infância (*kindergarten*), instituição destinada ao atendimento de crianças de três a sete anos de idade, cujo propósito seria “guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres” (ARCE, 2004, p. 16). Embora esse estabelecimento tenha sido idealizado por Fröebel para diferenciar-se da escola (ARCE, 2004) e para atender as crianças pobres oriundas, especialmente, das favelas alemãs (ABRAMOVAY; KRAMER, 1988), os jardins-de-infância difundiram-se no Brasil e em países como nos Estados Unidos como um espaço privilegiado para as famílias mais abastadas.

²² Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o termo pré-escola era utilizado para designar o atendimento as crianças de 0 a 6 anos de idade. Atualmente, a legislação estabelece que as creches são as instituições responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola ocupa-se daquelas com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses.

guardiã assistencialista e, posteriormente, como pré-escola compensatória²³. A partir da década de 1970, ganha força a perspectiva de preparar as crianças das camadas populares para a então escola primária e, assim, reduzir os altos índices do chamado *fracasso escolar*²⁴ por meio da compensação das carências linguísticas, afetivas e culturais, mas, sobretudo, pela introdução de exercícios e atividades que pudessem contribuir e ou preparar para a alfabetização, consolidando as bases necessárias para os anos escolares posteriores e, com isso, diminuindo a evasão escolar e a reprovação. Contudo, ainda ao final daquela mesma década, a “teoria” da privação cultural e a função preparatória e compensatória da pré-escola é duramente criticada por diferentes pesquisadores da área que demonstraram, em seus estudos, o quanto tal abordagem marginaliza e discrimina as crianças oriundas das camadas populares, pois “é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres” e só contribuiu para “o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que se justifica em barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não tem capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1997, p. 49). Para Kramer (2006, p. 799-800),

[...] o próprio debate crítico em torno destas questões motivou a busca de alternativas para as crianças brasileiras. As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia

²³ Essa ideia de uma pré-escola compensatória, em um primeiro momento, tinha como finalidade suprir as necessidades oriundas das deficiências das crianças em relação a aspectos como miséria, pobreza ou negligência familiar. Posteriormente, com o final da Segunda Guerra Mundial, tanto nos EUA como em diversos países da Europa, ela aparecerá com outra conotação em decorrência dos estudos produzidos pelas teorias do desenvolvimento e da psicanálise, como também por estudos linguísticos antropológicos que correlacionavam linguagem e pensamento com rendimento escolar (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991).

²⁴ Nesse período, a *teoria da carência cultural* ou *privação cultural*, gestada entre as décadas de 1950 e 1960 nos EUA, exerce forte influência no cenário educacional brasileiro. Assim, os altos índices de fracasso escolar das crianças das camadas populares eram justificados como um problema ocasionado pelas inúmeras deficiências no desenvolvimento destas, fruto de um ambiente familiar pouco saudável para o desenvolvimento psicológico. Kramer (2006, p. 799) lembra que “influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar”.

ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão.

Desse modo, as críticas a essa abordagem impulsionaram novas mudanças e à pré-escola designou-se a função de “promover o desenvolvimento global e harmônico da criança” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 26) a partir de objetivos próprios para a faixa etária a qual se destinava, isto é, não deveria mais exercer a função preparatória para o ensino de 1º grau, respeitando assim, as características físicas e psicológicas das crianças²⁵. Alcançava-se, portanto, certo avanço ao reconhecerem as especificidades da pré-escola, porém outras demandas emergiram e algumas questões passaram a mobilizar os debates da área: Afinal, qual a função pedagógica da pré-escola e a que público se destina? Quais concepções ou abordagens teóricas orientam o trabalho nessas instituições e quem/quais são os sujeitos responsáveis por essa função?

Não por acaso, nos últimos 20 anos, “[...] o tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais” (KRAMER, 2006, p. 798) em nosso país. Esse conjunto de discussões e mobilizações contribuirá para que a educação, por meio da Constituição Federal de 1988, torne-se direito social de todas as crianças e dever do Estado, o qual deve garantir assistência gratuita desde o nascimento até os 5 anos e 11 meses de idade em creche e pré-escolas.²⁶ Tal direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e reiterado, anos mais tarde, em 1996, com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), a qual define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação, estabelece sua função social e as formas de sua organização, assegurando que esse nível de ensino é complementar à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)²⁷.

²⁵ Ao final dos anos 1980 e durante toda a década seguinte, além dos estudos da Psicologia são incorporadas às discussões da Educação Infantil as contribuições de outras áreas como a Antropologia e a Sociologia. É também a partir desse período que as primeiras obras de Vigotski chegam ao Brasil e passam a serem difundidas, estando presentes nas produções acadêmicas ou nos discursos, propostas e ideários pedagógicos.

²⁶ A Constituição estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (alterado pela Emenda Constitucional nº59/2009) e a educação infantil será ofertada em creches e pré-escolas para às crianças de até 5 anos de idade (alterado pela Emenda Constitucional nº53/2006) (BRASIL, 1980).

²⁷ Vale ressaltar que a LDB nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988 estabeleceram a obrigatoriedade do Ministério da Educação elaborar o Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual definiu um conjunto de vinte e seis objetivos e metas para a Educação Infantil que versam, entre outros aspectos, sobre: “ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade e infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área; garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos

Nesse sentido, pelo exposto até aqui e mais, pelo abismo infranqueável entre as diferentes condições de viver a infância por crianças privilegiadas e crianças pobres, parece-nos pertinente perguntar: *qual criança é sujeito de direitos?* A quem se destinam os direitos previstos na legislação e qual criança pode gozá-los plenamente? A realidade desvela que, embora tenham conquistado para si direitos de provisão, proteção e participação, tudo indica que as condições de vida e de existência a que estão submetidas as crianças e os adolescentes, especialmente aqueles pertencentes às camadas mais pauperizadas da sociedade, são ainda muito precárias. O respeito aos direitos da criança, entre eles o direito à educação, no Brasil, constitui-se como um desafio e uma necessidade urgente a ser garantida, pois tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental a criança encontra-se subsumida ao aluno e a práticas homogeneizantes e autoritárias (PIMENTEL, 2014). Para Adorno (1991, p. 78),

[...] a escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas, não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural das crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com o universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo do tête-à-tête, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos.

Além disso, Kramer (2006) alerta que os direitos das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade foram legalmente conquistados sem que fossem previstos, por exemplo, dotação orçamentária que viabilizasse a consolidação desses direitos na prática; e sem as exigências mínimas de formação de profissionais da Educação Infantil (e reconhecimento de sua condição de professores/as). Essas e outras questões mobilizaram, nos últimos anos, a necessária discussão e reformulação das políticas de formação desses/as profissionais e a organização de documentos normativos, curriculares e ou orientadores para essa etapa da escolarização²⁸, entre os quais destacamos:

estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão; controle, avaliação e aperfeiçoamento da educação infantil” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 142). Para ampliar a discussão a respeito do PNE, o cumprimento (ou não) das metas por ele previstas, bem como o impacto para a Educação Infantil, sugerimos consultar: Shiroma; Moraes; Evangelista (2002); Pinto (2002); Faria e Palhares (2003).

²⁸ A Educação Infantil no Brasil é regulamentada a partir de um conjunto de leis e normas que orientam a criação, a autorização, o funcionamento, a supervisão e a avaliação das instituições, públicas ou privadas, compreendidas como creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de educação infantil, independentemente da denominação ou do nome fantasia que venham a adotar. Nesse sentido, embora os sistemas de ensino tenham autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais, o atendimento nesta etapa da escolarização deve observar leis e normas estaduais e federais.

- 1) De caráter normativo e instituídas por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 e atualizada por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* tem por objetivo estabelecer, como o próprio nome diz, as diretrizes curriculares a serem “observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”; “articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”²⁹.
- 2) A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), que expressa, em certa medida, uma resposta às recomendações do Banco Mundial que orienta a criação de uma “base global de conhecimentos fortes” para os sistemas educacionais. Assim, a BNCC estabelece um conjunto de alterações para os diferentes níveis de ensino e materializa-se como o mais novo documento normativo e orientador da educação em nosso país, tendo a ambiciosa missão de, entre outros objetivos, atenuar o quadro de desigualdades ainda presente na educação básica, alterando não apenas seus currículos, mas influenciando também “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (BRASIL, 2018)³⁰.
- 3) Com vistas a contribuir com a implementação da política municipal de educação infantil, o MEC publicou documentos orientadores, tais como os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006)

²⁹ Importante lembrar que no ano de 1998, durante o governo do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, foi publicado pelo MEC o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998), com vistas a atender o art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI – um material composto por três volumes que consistem em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, mas que não se constitui como base obrigatória à ação docente – foi elaborado ao mesmo tempo em que o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, estas, com caráter mandatório. Moreira e Lara (2012, p. 155) destacam que a versão final do RCNEI foi considerada prematura para a área, pois não houve discussões e definições por parte dos envolvidos com a Educação Infantil; não levou em consideração as especificidades da infância e dos primeiros anos de vida da criança; além de não equacionar as tensões entre universalismo e regionalismo.

³⁰ Organizada a partir de habilidades e competências, a educação destina-se à formação do trabalhador “docilizado”. O direito que todo ser humano tem a uma formação ampla e contextualizada é substituído pela ênfase do ensino nos conteúdos elementares básicos como matemática e português para formar uma mão-de-obra minimamente instruída, sem que isso aumente o valor de salários posteriormente. Sorrateiramente, instala-se um discurso com vistas à formação de uma certa subjetividade já nas primeiras etapas da escolarização: uma narrativa que induz o sujeito a transformar-se em um empreendedor de si, capaz de desenvolver e desempenhar novas habilidades.

e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) – composto por dois volumes, cujo objetivo é contribuir “para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino”. Três anos mais tarde, a publicação *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) foi produzida com o intuito de servir como um “instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade”, isto é, “de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador”, de modo que esse instrumento “ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”.

- 4) Outra importante publicação trata-se do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009)³¹, composto de duas partes: a primeira, com ênfase nos “critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças”; e a segunda, dedicada a explicitar “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais”.

Tais documentos evidenciam, em parte, os desafios de se definir e garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil em nosso país e que respeite a multiplicidade e a diversidade nele existente, bem como revelam o quanto ainda necessitamos

³¹ Na apresentação deste documento é possível localizar a informação de que “os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. [...]. Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae. Posteriormente, foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto” (BRASIL, 2009, p. 8).

avançar em relação a muitas questões, em especial, aquelas que se vinculam a profissão docente e a formação de professores/as.³² Afinal, de que educação estamos falando quando afirmamos a “educação pública de qualidade”? Quais são as pautas educacionais? O que defendemos sobre a educação? Como essa defesa se diferencia da política pública para a educação que é expressão do projeto do capital? Como defender a criança e o direito à infância na Educação Infantil nesse contexto? Para Freitas (2014, p. 1107), na conjuntura atual, é importante que se garanta a formação para a cognição, mas, sobretudo, é fundamental que a educação seja pensada e organizada com base em uma matriz alargada que não restrinja as possibilidades de formação humana, oportunizando tempos e espaços para:

[...] a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes, e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade.

³² Vale reiterar que embora tenhamos alcançado algumas conquistas e avanços cruciais para a educação em nosso país, o sucateamento em todas as etapas da escolarização e o acirramento das perdas da classe trabalhadora mediante a privatização dos serviços públicos, tem impactando sobremaneira a educação destinada a infância, em especial, a infância pobre. A serviço do capital e sob influência direta de organismos internacionais, a educação tem sofrido fortes ataques sob os pretextos de garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ofertado nas escolas. Fundamentado em políticas neoliberais, um novo modo de gerir instaura-se: implementação da avaliação em larga escala para medir e quantificar os saberes dos estudantes e das crianças cada vez mais cedo (e, conseqüentemente, avaliar o desempenho do/a professor/a); responsabilização do fracasso da educação pública - ora culpabilizando o/a estudante/criança, ora o/a docente; novas tecnologias educativas como uma das possibilidades para superar os “baixos índices”; e a privatização como alternativa para elevar os níveis da educação no país. Tal processo tem ocorrido pela via da incorporação da lógica de mercado aos processos de gestão e aos processos educativos e isto representa apenas uma parte de um projeto de sociedade em curso, muito mais amplo e complexo, arquitetado pelo capital em escala mundial. E é justamente nesse contexto que a educação passa a ocupar um lugar de destaque na agenda dos organismos internacionais, como do Grupo Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Shiroma (2018, p. 89), a preocupação destas e de outras agências de planejamento econômico com a educação mundial visa, entre outros aspectos, garantir a reprodução das condições gerais de produção, “necessárias à mobilidade das empresas pelos continentes em busca de vantagens competitivas que favoreçam a acumulação e processo de valorização. Ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter a disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua produção ampliada. As estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas públicas para os docentes.” Desta forma, as políticas públicas para a educação e para a formação docente são atingidas pela reorganização do trabalho e pela reestruturação das formas produtivas que exigem um novo modelo de trabalhador, educado sob determinados padrões exigidos pelo capital, tanto no conteúdo como na forma, com vistas a constituir um sujeito proativo, resiliente e colaborador. Propõe-se uma verdadeira reorganização do trabalho pedagógico e das formas didáticas existentes nas escolas, visando o fortalecimento da gestão e dos usos da tecnologia, aliada essencial nesse processo de “modernização” das formas de ensinar e de aprender. Dos anos 2000 em diante o discurso das agências internacionais vêm concentrando-se na avaliação, mas ao que tudo indica seu alvo é o/a professor/a. A avaliação configura-se como uma forma de regulação que, juntamente com outros dispositivos, produz uma alteração de prioridades: o foco do trabalho dos sistemas educacionais não é mais o conhecimento, mas sim a produção de resultados definidos à priori e que integram o projeto educacional do capital para a classe trabalhadora em escala internacional. De modo voraz este projeto vem avançando por todo o globo, ainda que assuma contornos e configurações aparentemente diferentes. Um exemplo disso é o controle sobre a formação dos/as professores/as ditada pelos organismos internacionais em seus documentos e que se constituem em verdadeiros receiptários organizados a partir de uma base restrita e sem crítica.

Na luta por uma educação da melhor qualidade, é preciso que o/a professor/a se reconheça como sujeito participante no cotidiano escolar e, de modo geral, na sociedade em que vive. A discussão sobre a formação política e pedagógica dos/as professores/as necessita, a nosso ver, ser retomada considerando as demandas dos/as trabalhadores/as e não a serviço das agências e organismos multilaterais para que, ao assumirem suas atividades docentes junto às crianças e aos adolescentes, possam garantir formas de participação destes desde os primeiros meses de vida. Acreditamos que as proposições de ensino devem criar condições para a apropriação dos saberes elementares básicos como, por exemplo, a leitura e a escrita, mas, sobretudo, devem oferecer uma formação ampla e cultural para a criança. Tudo isso não se constitui em tarefa fácil, porém, como afirma Fernandes (1986, p. 24):

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Por isso mesmo, a defesa da criança como um sujeito de direitos e o direito à infância na escola constituem-se ainda em uma bandeira de luta política de caráter conflituoso e, considerando a natureza recente dos estudos sociais sobre a infância, apesar dos avanços já acumulados, sabemos pouco a respeito do que sentem, pensam e dizem as crianças. É preciso criar condições para garantir a elas o direito de “[...] reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também de práticas diversificadas da produção-artístico cultural” (BRASIL, 2018, p. 18).

Nessa perspectiva, importa salientar que nosso objeto de pesquisa não está descolado das várias polêmicas em torno dos direitos da criança e da Educação Infantil. Pelo contrário, entendemos esta etapa da escolarização – com todos os seus dilemas, limites e possibilidades – como um espaço privilegiado para a humanização da criança, mediante o acesso à cultura em suas múltiplas dimensões. Isto é, corroboramos com Saviani (2012, p. 13), de que a educação (ou o trabalho educativo) constitui-se no

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 13).

Por essa ótica, o processo educativo, em todos os níveis de escolarização, é um processo de humanização no qual a escola, no sentido mais alargado do termo, tem como premissa o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que por ela passam, mas, sobretudo, deve oferecer um ensino que emancipe e não subordine, oportunizando a máxima apropriação das qualidades humanas. Como bem lembra Mello (2007, p. 86), “[...] o humano e sua humanidade são produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” e, por isso, ao assumir o compromisso de ensinar e transmitir o legado cultural humano produzido pelas gerações anteriores, a Educação Infantil ganha outro sentido e o/a professor/a passa a ocupar o papel de mediador dessa relação da criança com o mundo. Isso porque o aparato biológico trazido ao nascer não garante a apropriação da cultura, pelo contrário, apenas lhe conferirá as condições para que possa, com o auxílio do outro, adentrar no mundo social e cultural e desenvolver seu psiquismo e sua consciência que – como processo e produto – é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa, portanto, fruto da relação que o homem estabelece com o meio que o circunda e da relação consigo mesmo.

A constituição do sujeito é, nessa perspectiva, um processo que resulta das relações que o próprio sujeito estabelece com seu contexto social, relações estas que são necessariamente mediadas pela cultura, pelas características da sociedade da qual participa ativamente e que, através da atividade social, são continuamente transformadas. O processo de constituição do sujeito não é, portanto, simplesmente um desenvolvimento maturacional e individual de caráter linear (Pino, 2000). Ao contrário, conceber a constituição do sujeito como processo complexo, marcado por desníveis, idas e vindas, aproximações e distanciamentos, possibilita romper com uma série de dualismos com os quais a psicologia convive desde seu nascimento. [...] a apropriação dos signos social e historicamente produzidos supõem sujeitos em relação num contínuo movimento de objetivação e subjetivação dos processos simbólicos no qual estes sujeitos, concomitantemente, apreendem e modificam a realidade, produzindo a si mesmos e sendo por ela produzidos. Seria como que uma eterna construção e reconstrução do mundo e de si próprio em suas possibilidades e impossibilidades, na medida em que o signico é mediador das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos. (ZANELLA *et al.*, 2006, p. 8).

Por isso, o ser humano concreto e real é síntese de múltiplas determinações e somente se realiza como homem por meio das relações sociais que estabelece com os outros homens, isto é, cada pessoa é, ao mesmo tempo, singularidade e coletividade. Nada no humano está dado a priori, como germe, mas é o contexto histórico e cultural ao qual cada indivíduo está inserido que possibilitará seu desenvolvimento e sua constituição enquanto ser social. Nesta perspectiva, a criança se humaniza a medida em que se apropria das formas de

comportamento, das ideias, dos valores e da cultura material e intelectual criada pelas gerações que a antecederam e que por ela é retrabalhada na relação com aqueles que lhe cercam, sejam seus semelhantes ou diferentes.

Assim, como criatura singular e completamente diferente do adulto (VYGOTSKI; LURIA, 1996), a criança nasce em um ambiente cultural já existente e em constante desenvolvimento e, por meio da atividade humana, pela mediação do outro e com o auxílio da linguagem, vai superando as funções elementares trazidas no nascimento e desenvolvendo as formas psicológicas superiores de conduta. A cultura deixa marcas no encéfalo humano no curso da ontogênese e a maneira como o cérebro vai se configurando, especialmente na infância, depende daquilo que é disponibilizado à criança e que por ela é internalizado, tornando-se parte integrante da sua constituição como sujeito humano concreto.³³ Por isso, o acesso, ou não, a determinadas produções materiais e culturais e a garantia, ou não, dos direitos básicos e inalienáveis como as condições objetivas e materiais para a produção da sua existência, colocam-se como determinantes para a sua realização como humano. Além disso, os estudos produzidos pela Teoria Histórico-Cultural apontam que existem certas “regularidades no desenvolvimento infantil” e em cada idade há uma forma específica por meio da qual a criança captura e conhece a realidade. Desse modo, partilhamos da ideia de que o ensino seja intencionalmente organizado pelo/a professor/a para que a criança aprenda exercendo com plenitude as atividades que guiam o seu desenvolvimento, pois

[...] a criança que aprende é ativa no processo de aprender. O que isso significa? Que ela aprende quando é sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo de ensino. No processo de relacionar-se com o mundo e de apropriar-se dos objetos que o compõem (a linguagem, os objetos materiais e não materiais, os instrumentos, as técnicas, os hábitos e os costumes, os valores, enfim o conjunto da cultura humana) a criança atribui sentido a tudo o que vê, experimenta, conhece. Só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. (MELLO, 2006, p. 184-185).

Essa síntese elaborada por Mello (2006) oferece algumas pistas que, entre outros aspectos, revelam, por um lado, o quanto é complexa e desafiadora a atividade docente do/a professor/a que atua com crianças de 0 a 3 anos de idade, e por outro, a necessidade de um comprometimento ético quando ocupamos essa importante tarefa de apresentar o mundo às novas gerações. É preciso formação inicial e continuada que possibilite, cada vez mais, o

³³ Para ampliar essa discussão e compreender como ocorre a organização do sistema nervoso central, sugere-se a leitura de Luria (1981), *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

exercício de reflexão sobre a prática, assim como uma atitude consciente e respeitosa frente aqueles sujeitos humanos de pouca idade e em processo de desenvolvimento. Isso, somado ao exposto até aqui, justifica e indica o motivo dessa pesquisa, pois, ainda que tenhamos avançado com relação aos estudos da infância, temos muito que aprender sobre a criança e as complexas relações que se estabelecem na Educação Infantil. Todavia, como sinalizamos anteriormente, esse trabalho emerge não apenas de um desejo de estudo, mas das inquietações oriundas como professora de crianças de 0 a 3 anos de idade, em especial, como docente no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina.

Assim, considerando a riqueza da experiência vivida, especialmente em um processo de docência compartilhada, entendida como aquela que um conjunto de professoras coletivamente planeja, executa e avalia ações educativas para um grupo ou mais de um grupo de crianças, bem como o acúmulo de material produzido, coletado e arquivado como docente nessa instituição, elegemos os anos de 2016, 2017 e 2018 como o recorte temporal e fonte de dados para essa pesquisa. A investigação tem como **objetivo** *identificar como o trabalho docente organizado contribui para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil, mediante alguns indicativos iniciais de como que os/as professores/as apresentam o universo da cultural material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC).*

As **questões** que impulsionam e orientam este trabalho podem então assim ser sintetizadas: Como os/as professores/as criam, por meio do ensino, as condições para que as crianças tenham acesso à diversidade de elementos da cultura? De que modo os/as professores/as escolhem, elegem, planejam e organizam o ensino para que a criança se aproprie das qualidades tipicamente humanas? Como, quando e de que modo são oportunizadas experiências estéticas de aproximação e fruição com a arte e com a literatura para que a criança se aproprie da cultura e alimente seu repertório imagético e criativo, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação com o mundo e com os outros? De que modo a experiência de docência compartilhada contribui para o processo de humanização das crianças?

Nesse sentido, passados um pouco mais de quatro anos, podemos afirmar que o caminho trilhado para responder estas questões e alcançar nosso objetivo foi intenso, conflituoso e, por vezes, contraditório. O exercício de estudo e escrita possibilitou confrontar concepções já cristalizadas, ampliando nossas perspectivas à medida que direcionamos nosso

olhar para a experiência docente a partir de outro ângulo. Por isso, a seguir, apresentamos o percurso e as escolhas teórico-metodológicas que realizamos ao longo desta pesquisa para a produção deste texto.

1.1 DOS CAMINHOS, DAS ESCOLHAS E DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os homens fazem a própria história, mas não a fazem de modo arbitrário, em circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas nas circunstâncias que eles encontram diretamente diante de si, determinados pelos fatos e pela tradição. (MARX apud LUKÁCS, 1981, p. 262-263).

Conforme afirmamos nas primeiras linhas deste texto, a investigação em pauta tematiza o processo de humanização da criança na cultura, mediante a atividade docente do/a professor/a, no espaço da Educação Infantil. Por isso, as questões centrais dessa pesquisa estão relacionadas à infância e aos processos educativos que nela são essenciais, desde os primeiros meses de vida da criança. Para fundamentar as discussões, ancoramo-nos em autores vinculados ao pensamento marxista e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, em especial, nas contribuições de Lev Semiónovich Vigotski, e de outros importantes autores da psicologia soviética e seus colaboradores, como Aleksei Nikolaevitch Leontiev, Alexander Romanovich Luria e Daniil Borisovich Elkonin.

Nesse sentido, considerando tais aspectos e a escolha do aporte teórico que orienta esta pesquisa, parece-nos que alguns esclarecimentos iniciais se fazem necessários. De acordo com os pressupostos do materialismo histórico e dialético, o concreto é a síntese de múltiplas determinações e o processo de apreensão da realidade exige a superação da imediatez e a busca da totalidade. Por isso, quando pensamos e organizamos o processo de pesquisa a partir desse referencial, o trabalho de investigação requer

[...] atenção quanto à dinamicidade que constituem os processos sociais, isto é, exige a constante procura pela compreensão da lógica interna do objeto e aponta para a necessidade de buscar encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo [...], a interioridade e a exterioridade como constitutivas do fenômeno [...], (considerar) que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. (MINAYO, 1993, p. 24-25).

Nesse caso, analisar os fenômenos pela perspectiva histórica implica compreendê-los em movimento, ou melhor, a pesquisa deve ser capaz de captar “detalhadamente a matéria, analisar suas vias de evolução e rastrear sua conexão íntima”, pois somente “depois de concluído esse trabalho é que [se] pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 1983, p. 20). Por isso, para Marx, segundo Netto (2011), a realidade é sempre inesgotável e a razão está sempre atrás da realidade; o sujeito que pesquisa está, necessariamente, auto implicado no objeto, em uma relação de unidade, sem a qual não pode haver conhecimento³⁴. Assim, o papel do sujeito que pesquisa e que a este aporte teórico recorre é, ao mesmo tempo, ativo e passivo: “[...] ativo porque é dotado de consciência e passivo porque está mergulhado no mundo dos objetos, mas sobretudo é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com o mundo” (MORAES, 2000, p. 25).

Essência e aparência são constitutivas de um mesmo fenômeno e qualquer objeto a ser investigado pressupõe muito mais do que dele podemos capturar na imediaticidade. É preciso apreender a estrutura e a dinâmica do objeto, buscar seus nexos, indagar suas dimensões, averiguar as contradições e perscrutar as relações imbricadas no fenômeno. Dito de um outro modo, cabe ao pesquisador ir além da “aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável” (NETTO, 2011, p. 22), mas que por si só não basta. É preciso que o sujeito que pesquisa apreenda a essência do objeto, mobilize seus conhecimentos e refine sua capacidade de abstração, ou seja, exercite essa “capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44).

Para além desses aspectos, corroboramos com Casimiro e Magalhães (2013, p. 4), quando asseveram que:

[...] estudar o fenômeno educativo numa perspectiva histórico-dialética nos parece cada vez mais eminente, se considerarmos que a nossa sociedade tem alcançado os mais altos níveis de contradições e acirramentos sociais e, ao mesmo tempo, a mais alta expressividade da atividade humana (práxis), que objetiva o sujeito e subjetiva o objeto, dentro de uma realidade concreta de objetivação da vida material e social.

³⁴ Para além desses aspectos, cabe lembrar que nesta pesquisa a implicação sujeito-objeto é ainda maior, pois esta pesquisadora elege como objeto seu próprio espaço de trabalho, bem como toma como foco central a análise de sua prática docente exercida em colaboração e compartilhamento com outras colegas da instituição da qual faz parte. Tal decisão demandou importantes reflexões e cuidados éticos, ancorados, certamente, no aporte teórico desta pesquisa, de modo que pudesse tomar o devido distanciamento e estranhamento deste lugar e exercitar o rigor conceitual que as pesquisas científicas exigem.

Por isso, a nosso ver, a escolha teórica-metodológica, pautada na historicidade e na perspectiva dialética, nos coloca em um permanente movimento de estudo, pesquisa e reflexão, um movimento contínuo do teórico para o empírico e vice-versa. Isto é, entendemos que problematizar, ou mais do que isso, tensionar as muitas questões que se colocam como urgentes para as discussões no campo educacional, em particular aquelas que versam sobre o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil e a constituição de sua psique desde os primeiros anos de vida, implica, necessariamente, compreender a relação dialética existente entre as partes e o todo, ou seja, as relações concretas, complexas e contraditórias que são travadas na sociedade de classes, e sem as quais não é possível captar a essência do objeto.

Nessa perspectiva, o caminho para a definição do objeto de pesquisa, bem como do processo da investigação, nem sempre se apresentou de forma linear. As inquietações oriundas da atividade docente junto às crianças na Educação Infantil e o desejo de compreender mais e melhor alguns aspectos inerentes ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, levaram-me a formular um projeto de pesquisa – cujo foco de interesse versava sobre *a constituição da criança e a formação de professores/as na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural* – e a participar da seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Infância. De lá para cá, muitas coisas mudaram!

As disciplinas cursadas e as leituras realizadas nos primeiros anos de formação possibilitaram o encontro com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, bem como a apropriação de conceitos vinculados ao desenvolvimento humano, especialmente a partir das obras de Vigotski e de seus outros colaboradores. Assim, tais estudos permitiram compreender o pressuposto que orienta o presente trabalho, isto é, *o homem não nasce homem, ele é fruto de um intenso processo de humanização em seu desenvolvimento*. Ficou evidente que o papel da atividade prática e teórica do homem, do trabalho, corresponde a um processo histórico, cujo princípio está localizado na própria origem do homem, ou seja, tem seu nascimento na história da humanidade. Isso quer dizer que a história coletiva e individual assume, portanto, uma perspectiva ativa e dinâmica, constituindo-se no vetor que define a essência da psique humana. Por meio do contato com a cultura, da sua atividade, o sujeito – desde o seu nascimento – apropria-se das criações humanas, sejam elas objetivas ou subjetivas, constituindo sua consciência e formando sua personalidade. Logo, desse contato com o Outro a criança se humaniza, e a creche, a pré-escola e a escola constituem-se em espaços privilegiados para sua socialização. O/a professor/a, sujeito mediador da relação da

criança com o mundo que a rodeia, é o responsável em organizar o ensino criando as condições para que este processo de apropriação ocorra.

Estas sínteses iniciais possibilitaram uma primeira redefinição do objeto e, cada vez mais, pulsava o desejo de ir a campo para tentar compreender *como ocorre o processo de constituição da subjetividade da criança na cultura, mediante a atividade docente do/a professor/a, no espaço da Educação Infantil*. Para tanto, elegemos como campo de pesquisa o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina, como uma instituição que, por um lado, vem consolidando-se como referência para a área, e de outro, possui, a nosso ver, as condições para promover uma educação humanizadora comprometida com os direitos e necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender, mediante um ensino criativo, crítico e emancipador. Além disso, conforme veremos mais adiante, a Proposta Curricular do NDI (2014) indica que atualmente os pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças são definidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e, como *escola de Educação Infantil*, seus/suas professores/as não exercem apenas a função de observadores/as das crianças e dos seus desejos, mas, sobretudo, organizam *o meio* e o *ensino* para promover o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. O respeito aos estágios do desenvolvimento e as atividades correspondentes a eles são essenciais para orientar os projetos de trabalho dos grupos e o planejamento docente. Portanto, o ensino como promotor do desenvolvimento infantil e a mediação dos/as professores/as são defendidos nesta instituição como condição para que as crianças possam se apropriar da cultura humana e se constituírem como seres sociais a partir da vivência de experiências diversas oportunizadas nesse espaço.

Todavia, quando estávamos prontas para submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC), com vistas a iniciar a pesquisa de campo, no segundo semestre de 2020, com crianças de 0 a 3 anos de idade no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, fomos surpreendidas, assim como todo o mundo, pela deflagração da pandemia provocada pela doença do coronavírus COVID-19, em março de 2020.

Como sabemos, o distanciamento social passou a ser considerado uma das medidas necessárias para conter a propagação da doença, impactando, entre outros aspectos, na suspensão das atividades de ensino nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior em todo o país. Na UFSC, as atividades presenciais permaneceram suspensas do dia

16 de março de 2020 até 02 de outubro de 2021³⁵, autorizando-se, por meio da Resolução Normativa nº140/2020/CUn de 21 de julho de 2020, a oferta de ensino não presencial, e, somente em 29 de dezembro de 2021, foi publicado pela Administração Central da UFSC a Portaria Normativa nº416/2021/GR, com as medidas necessárias para a retomada gradual das atividades presenciais em toda a instituição. Nesse contexto, cabe destacar que, embora o Colégio de Aplicação e o NDI tenham seguido um calendário diferenciado e iniciado antes dos demais centros de ensino e unidades administrativas e acadêmicas a chamada Fase 3³⁶ de enfrentamento à pandemia, a retomada das atividades totalmente presenciais na Universidade foi possível somente em fevereiro de 2022 (Portaria Normativa 417/2021/GR)³⁷.

Nesse sentido, como o retorno das atividades de ensino presenciais da educação básica e superior na UFSC exigiram um planejamento rigoroso e detalhado das condições objetivas e materiais para uma retomada segura, bem como um replanejamento dos calendários escolares e acadêmicos, a pesquisa de campo ficou inviabilizada e, conseqüentemente, tivemos de repensar o projeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos, optando, portanto, em realizar uma pesquisa bibliográfica e documental. Expliquemos melhor essa questão.

³⁵ A suspensão das atividades foram realizadas através da Portaria nº 371/2020/GR; Portaria nº 379/2020/GR; e Portaria nº 379/2020/GR, a qual manteve a suspensão da realização de quaisquer atividades acadêmicas presenciais como bancas e reuniões, além do expediente presencial nas atividades técnicas e administrativas em todas as unidades da UFSC, exceto nos setores de saúde, segurança e nas situações de caráter inadiável e essencial.

³⁶ Cabe sinalizar que a Administração Central da Universidade criou, por meio da Portaria Normativa nº 360/2020/GR, o Comitê de Combate à Covid-19. De acordo com a página oficial da UFSC que trata sobre estas questões relacionadas a pandemia (<https://coronavirus.ufsc.br/comite-de-combate-a-pandemia-do-covid-19/>), “a intenção com a criação do Comitê é ampliar a participação interna e externa para que a Universidade construa um programa de avaliação o mais completo possível, envolvendo a participação de pesquisadores, cientistas, gestores, técnicos, docentes e estudantes, além de Prefeituras e do Governo do Estado. O reitor Ubaldo Cesar Balthazar criou o Comitê Assessor e cinco subcomitês, encarregados de propor, coordenar e executar ações voltadas ao acompanhamento da pandemia e apresentar, nos limites da atuação definida nas portarias normativas, medidas de restabelecimento e funcionamento da UFSC ao longo e após as situações geradas pela pandemia da Covid-19”. Portanto, maiores informações a respeito de como a UFSC vem realizando, desde o início da pandemia o combate e o enfrentamento à COVID, podem ser consultados nesta página: <https://coronavirus.ufsc.br>. Porém, cabe esclarecer que as fases de combate à pandemia e as atividades permitidas, foram organizadas da seguinte forma: a Fase 1, corresponde as “atividades predominantemente remotas, excetuadas aquelas de natureza essencial e inadiável”; a Fase 2 (Pré-fase 2), caracteriza-se por “atividades híbridas, previamente programadas, de modo que, preservadas as condições de comorbidades, STAEs e Docentes, além de casos específicos de estudantes (estagiários, pesquisadores(as), por exemplo), retornem às atividades presenciais, mediante escalas, rodízios e revezamentos, onde cabível”; e a Fase 3, consiste na retomada presencial de todas as atividades da instituição. (<https://noticias.ufsc.br/2022/02/fase-2-entenda-como-sera-a-retomada-das-atividades-presenciais-na-ufsc/>).

³⁷ A retomada das atividades presenciais exigiu um conjunto de regras e cuidados em tempo integral para garantir a saúde plena dos trabalhadores e alunos, conforme ficou estabelecido na Portaria Normativa nº 423/2022/GR, publicada em 4 de fevereiro de 2022. Outro aspecto que merece destaque é que embora o Colégio de Aplicação e o NDI tenham iniciado a Fase 3, com o *retorno das atividades totalmente presenciais* em fevereiro de 2022, somente em 10 de fevereiro é que teve início a Fase 2 para a *retomada gradual das atividades presenciais* nas unidades administrativas e acadêmicas da instituição, com o início dos semestres acadêmicos da graduação em 18 de abril de 2022 e, para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em 7 de março de 2022.

Por constituir-se campo de experimentação pedagógica, o NDI e seu corpo docente, desde sua criação, tem contribuído com importantes ações e reflexões a respeito do trabalho pedagógico junto às crianças menores de 6 anos de idade. Dessa forma, um conjunto de professoras vem constituindo, por meio do ensino, mas também via pesquisa³⁸ e extensão³⁹, um conjunto de ideias, pressupostos e estratégias para o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Especialmente na última década, esse movimento ganhou força e diversos desdobramentos, muito foi aprendido e compartilhado coletivamente, criando-se condições para que os/as professores/as pudessem pensar, entre outros aspectos, em novas alternativas de agrupamentos de crianças com diferentes idades. Esses agrupamentos multietários possibilitaram, entre outros aspectos, uma experiência docente que provisoriamente tem sido denominada de *docência compartilhada* – entendida como aquela em que um conjunto de professoras coletivamente planeja, executa e avalia ações educativas

³⁸ Um exemplo desse movimento de estudos e pesquisas é a materialização dos projetos de pesquisa *Pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos no NDI/UFSC*, (iniciado em 2019 e com duração prevista até 2023), e do projeto *Mediação de leitura literária e formação de pequenos leitores* (criado em 2020 e com duração prevista até 2024). O primeiro projeto tem como finalidade propor a realização de um “levantamento e análise de um conjunto de trabalhos científico-acadêmicos que discutem as especificidades do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos em quatro bases de dados – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além da documentação pedagógica referente ao trabalho realizado pelas professoras no NDI/UFSC, no período compreendido entre 2009 e 2019. Pretende-se contribuir para a formação dos docentes que atuam nessa faixa-etária, por meio do mapeamento e análise de princípios educativos e eixos estruturantes da ação docente. Esse estudo também almeja colaborar na elaboração do segundo volume da Proposta Curricular do NDI.” (<https://ndi.ufsc.br/pesquisas-em-andamento/>). Já o segundo, “tomando a literatura como importante mediador entre a criança e a cultura”, assume como objetivo central “aprofundar o conhecimento sobre a relação entre infância e experiência estética, considerando principalmente a literatura na formação de bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), de forma a buscar a geração de bases teórico-metodológicas para o trabalho com essa faixa-etária. Nessa direção, a pesquisa dialoga com o projeto de extensão *Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores* (2011-atual) e dá continuidade e aprofundamento à pesquisa de pós-doutorado da professora Caroline Machado, também intitulada *Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores* (2018). [...]. A investigação [...] possibilitará ampliar e aprofundar conceitos fundamentais para esse estudo que emergem da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão: experiência, narrativa, arte, infância, literatura, estética, mediação, censura/interdição, entre outros. Espera-se que os resultados beneficiem o trabalho de ensino, pesquisa e extensão em desenvolvimento, especificamente, mas não só nesta Universidade, refletindo diretamente na educação dos pequenos leitores, mas também na formação dos professores que com eles atuam.” (<https://ndi.ufsc.br/pesquisas-em-andamento/>).

³⁹ Entre os projetos de extensão em desenvolvimento atualmente, gostaríamos de destacar o *Projeto Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores* (2011-atual) e o *Grupo de Estudos Infância, Estética e Educação* (2017-atual), visto a importância de ambos para as atividades de ensino e de docência compartilhada realizadas na instituição. Cabe ainda sinalizar que o *Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação* (GEPILed/NDI/UFSC) pretende articular todos esses projetos de extensão e pesquisa em desenvolvimento no NDI, desde 2011, sob a coordenação da professora Dra. Caroline Machado, que se dedicam às questões relacionadas à mediação de leitura e formação de leitores (destacadamente, crianças de 0 a 3 anos). Este grupo está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2021 e conta com a participação de professores/as do NDI, mas também de fora dele. Há, portanto, uma perspectiva teórica plural que orienta as discussões tecidas no interior deste grupo, ainda que muito ancorada em dois autores principais, a saber Walter Benjamin e Vigotski. Além disso, o grupo de estudos está em profícuo diálogo com o Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE/UFSC) e com o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC/UMinho-Portugal)” (<https://infanciaeliteratura.paginas.ufsc.br/>).

para um grupo ou mais de um grupo de crianças⁴⁰. Assim, em 2016 integro, pela primeira vez, uma proposta de docência compartilhada, cujo grupo apresentava uma configuração pouco comum – um coletivo de 22 crianças de 3 meses a 3 anos de idade sob responsabilidade de três professoras – e nos dois anos subsequentes outros formatos de parceria, colaboração e ou docência compartilhada foram experimentado⁴¹.

Nesse contexto, considerando os arranjos dos grupos e o período de desenvolvimento das crianças (de 0 a 3 anos de idade), as trocas realizadas entre as professoras e o acúmulo de material produzido, coletado e arquivado ao longo desse período, identificamos que já dispúnhamos de um conjunto de documentos e materiais que nos permitiam compor aquilo que escolhemos denominar de *episódios narrativos*, e elegemos os anos de 2016, 2017 e 2018 como o recorte temporal e fonte de dados para essa pesquisa.

Dessa forma, cabe informar que os episódios narrativos, escritos por esta pesquisadora, correspondem a um conjunto de situações vividas e experienciadas junto às crianças e que nos permitem dialogar teoricamente com o objeto desta pesquisa. Já a escolha por este termo pode ser assim justificada: 1) Por *episódio(s)* partimos da compreensão de que se trata de um fato ou um acontecimento; “[...] ação acessória ligada à ação principal de uma narrativa ou de uma obra literária ou artística”; acontecimento solto ou isolado, relacionado com uma série de outros fatos”⁴²; 2) Por *narrativos* buscamos a inspiração em dois textos a que tivemos acesso durante os estudos do doutorado, a saber: “O Narrador”, de Walter Benjamin (1936) e “Narrativa”, de Richard Kearney (2012).

No primeiro texto, do filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin (1892-1940), encontramos algumas pistas iniciais para pensarmos a “arte de narrar”, o papel do narrador e a importância da experiência. Para ele, “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, e

[...] a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1936, p. 7-8).

⁴⁰ Mais à frente desenvolveremos melhor essa ideia e como ela se realiza objetivamente no trabalho pedagógico no NDI.

⁴¹ Como indicado anteriormente, inicio as atividades como docente no NDI no ano de 2014 como professora substituta junto a um grupo 4 no turno vespertino e, no ano seguinte, assumo, na condição de professora efetiva, um grupo 6. Em ambas as situações a perspectiva de um trabalho coletivo e de parceria com as colegas dos Módulos (IV e III, respectivamente) já se fazia presente. Entretanto, será em 2016 que efetivamente participo de uma experiência mais intensa e colaborativa, a qual temos denominado de docência compartilhada, visto suas características e singularidades.

⁴² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/episodio/>.

Já os escritos de Kearney (2012, p. 412-413) nos presenteiam com algumas sínteses acerca da importância da narrativa para os homens, afinal:

Toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa. [...]. A vida está prenhe de histórias. Ela é um enredo nascente em busca de uma parteira. Porque dentro de cada ser humano existem inúmeras pequenas narrativas tentando escapular. [...]. É por isso que a ação de cada pessoa pode ser lida como parte de uma história em andamento. (KEARNEY, 2012, p. 412-413).

Além disso, segundo ele, é justamente em função de “nosso pertencimento à História enquanto narradores e seguidores de histórias que as histórias nos interessam”. Por isso, “a História é sempre contada com determinados *interesses* em mente, sendo o primeiro deles o *interesse* na comunicação” (KEARNEY, 2012, p. 428). Em razão disso, o autor conclui que contar histórias

[...] nunca é uma ação neutra. Toda narrativa traz em si alguma carga avaliativa em relação aos eventos narrados e aos autores apresentados na narração. [...]. As histórias alteram nossa vida quando retornamos do texto para a ação. Cada história possui uma carga. E se é verdade dizer que nenhuma história é boa ou ruim, e que o pensamento é que faz dela uma coisa ou outra, isso só vale até certo ponto. Certamente empregamos nossos próprios pressupostos éticos a cada vez que respondemos a uma história, mas sempre temos algo a responder. (KEARNEY, 2012, p. 429).

Nesse sentido, é com base em tais ideias que os episódios narrativos foram aqui escritos, ou seja, as memórias desta pesquisadora foram revisitadas e reorganizadas para contar uma história vivida junto às crianças. Tal processo assemelhou-se ao trabalho desenvolvido por um artesão quando este dedica-se a manusear o barro, deixando nele as marcas de sua mão, isto é, os episódios não são o evento original em si ou a descrição fiel da realidade e dos acontecimentos; mas, constituem-se em abstrações, as quais estão carregadas das marcas da experiência vivida e compartilhada, caracterizando-se, sobretudo, como pequenas narrativas, “doidas para escapular”, contadas a partir de um determinado olhar, sob um certo recorte, cujo interesse é comunicar algo àqueles que as leem. Justamente por isso, independente do esforço empreendido por esta pesquisadora, os episódios narrativos não podem ser tomados como neutros, destituídos de interesses ou pressupostos éticos, porque “assim como as histórias alteram nossa vida quando retornamos do texto para a ação”, o inverso também é verdadeiro: a vida cotidiana e as complexas relações sociais estabelecidas junto às crianças na Educação Infantil nos provocam e instigam a reflexão e, quando recontadas ou escritas, são inevitavelmente carregadas de afetos.

Outro esclarecimento necessário refere-se aquilo que estamos compreendendo como *fonte de dados* para esta pesquisa, isto é, os diferentes tipos de documentos e materiais que permitiram compor os episódios narrativos, os quais podem ser sintetizados em: projetos de trabalho ou projetos de ensino; planejamentos; registros escritos individuais – elaborados por essa pesquisadora quando na condição de professora desses grupos –, e os coletivos, desenvolvido pelas professoras nos respectivos anos e centrados em aspectos mais gerais do trabalho e dos grupos; registros filmicos ou fotográficos; documentos de avaliação coletiva (elaborados conjuntamente pelas professoras responsáveis pelos grupos) e os pareceres descritivos individuais das crianças (também produzidos por essa pesquisadora quando na condição de professora do grupo); documentos oficiais NDI e sua página na internet⁴³.

Ao mesmo tempo, é importante dizer que a escolha dos episódios narrativos busca responder questões oriundas da reflexão teórica e das categorias elencadas durante a pesquisa. Somente após um mergulho nos estudos da Teoria Histórico-Cultural foi possível retomar, a partir de outro lugar e sob novo olhar, a experiência vivida e acumulada ao longo desses três anos e encontrar ali pistas das categorias empíricas que dialogam e se interconectam com os estudos teóricos. Em outras palavras, ao recorrermos a esse conjunto de memórias e documentos oriundos do fazer pedagógico – com o intuito de identificar como ocorre o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil e, portanto, de tentar compreender como os/as professores/as decidem apresentar o universo da cultura material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada –, encontramos alguns indicativos iniciais de por onde essa aproximação é inicialmente realizada.

Embora esse detalhamento seja realizado no último capítulo deste texto, convém destacar que os episódios narrativos indicam, entre outros aspectos, que o desafio de introduzir e apresentar a cultura para a criança nos espaços da creche e da pré-escola pressupõe o conhecimento do processo de desenvolvimento infantil e da atividade principal que guia o desenvolvimento da criança em cada período de idade. Não basta possibilitar que a criança entre em contato com o mundo que a rodeia, é preciso um olhar atento e respeitoso do/a professor/a para aquilo que a criança comunica com seu corpo, choro, riso ou fala. Além disso, com base na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e levando em consideração a evolução da atividade da criança em cada período de idade, outro indicativo de como é realizado pelos/as professores/as do NDI esse processo de humanização, consiste no

⁴³ Disponível em: <https://ndi.ufsc.br>.

fato de que o *ensino* tem como fio condutor a articulação entre a *arte* e a *literatura*. Nesse caso, o trabalho pedagógico organizado pelas professoras que realizam essa docência compartilhada, desenvolve-se, especialmente, a partir desses dois eixos, visando proporcionar às crianças, entre outros aspectos, uma *diversidade e simultaneidade de experiências* pela apresentação das diferentes *manifestações artísticas e culturais*.

Ainda com relação a essa articulação entre a arte e a literatura, convém sinalizar que o recorte temporal desta pesquisa coincide com o período em que esta pesquisadora, juntamente com as outras duas professoras que integram essa experiência de docência compartilhada, participavam de dois projetos de extensão do NDI, a saber: *Sobras de Arte: Laboratório interdisciplinar para formação estética docente*⁴⁴, coordenado pela Professora Dra. Lígia Mara Santos; e o *Infância e Literatura: projeto interdisciplinar de formação de pequenos leitores*⁴⁵, coordenado pela Professora Dra. Caroline Machado.⁴⁶ As discussões promovidas

⁴⁴ O *Sobras* era um subprojeto do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE-UFSC), o qual tem a rede federal de Educação Básica (NDI e CA) como locus preferencial para o desenvolvimento de suas ações integradas e interdisciplinares. Assim, como um “braço” deste outro grande projeto, o *Sobras* foi inicialmente pensado pelas professoras Giseli Day (coordenadora geral do projeto em 2014) e Pricilla Trierweiler (coordenadora adjunta), inspiradas no Centro de Reciclagem Criativa – REMida, em Reggio Emilia, Itália. Entre os anos de 2015 e 2018, o projeto esteve sob a coordenação da professora Lígia Mara Santos e, com seu afastamento para formação, passou a ser coordenado pela professora Letícia Cunha da Silva até sua extinção, em 2019. Em seu projeto inicial, havia uma preocupação em promover um aprofundamento teórico e prático “quanto à importância da arte e suas diversas linguagens para a constituição dos repertórios artístico-culturais de crianças e professores”. Desta forma, defendiam “o direito ao conhecimento artístico como uma possibilidade de formação cultural mais ampla e profunda aos sujeitos, que possibilite aos mesmos não somente enxergar as belezas institucionalizadas, mas também um diálogo interdisciplinar com diferentes áreas de conhecimento no arcabouço da arte e estética”. Para tanto, este subprojeto tinha como objetivos “sistematizar um espaço de referência para a formação estética interdisciplinar de professores e estudantes da educação básica e licenciaturas que garanta a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais no âmbito da estética”, bem como “garantir a relação entre a formação estética oferecida e experiências práticas diversificadas para a produção de obras estéticas com sobras de materiais advindos das indústrias catarinenses”. Tendo como referência o polo industrial e comercial de Santa Catarina, os esforços empreendidos pelo Projeto e por seus integrantes foi o de viabilizar um espaço físico (uma sala-laboratório) para criar um acervo de materiais residuais (como retalhos de tecido, restos de papel, rolos de papelão, canos pvc, cacos de azulejos, restos de madeira etc.) que são disponibilizados para profissionais da Educação Infantil e estudantes das licenciaturas da UFSC, com a finalidade de uma proposta de reutilização artístico-pedagógica. Além da oferta dos materiais foram também oferecidos cursos, palestras e oficinas com objetivo de contribuir com a formação estética de professores/as da Educação Infantil.

⁴⁵ Como indicado anteriormente, este projeto de extensão vem sendo desenvolvido no NDI, com diferentes títulos e configurações, desde 2011. Atualmente está registrado no SIGPEX como “*Infância e literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores*” e seu objetivo central “consiste em fomentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir de estudos e práticas pedagógicas que tenham como foco a relação entre os temas da infância e literatura, com ênfase nas práticas de mediação de leitura literária e nos processos de formação de pequenos leitores. Nessa direção, tem como foco duas principais frentes de atuação: a formação de pequenos leitores e a formação de professores, destacadamente os estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC. Para tanto, o planejamento e desenvolvimento de ações é dirigido às duas frentes supracitadas, por meio de seminários, palestras e oficinas, saraus literários, narração de histórias, piqueniques literários, elaboração de materiais didático-pedagógicos, participação em eventos e divulgação das ações e dos conhecimentos produzidos, dentre outras. Espera-se contribuir para a constituição e ampliação de uma comunidade de leitores e mediadores de leitura cuja finalidade é a experiência estética com a literatura como prática cultural que tome como ponto essencial o desenvolvimento e a potencialização da capacidade imaginativa e dos processos de criação na infância”. (Disponível em:

no interior desses projetos de extensão impulsionaram um conjunto de ações voltadas tanto para a educação das crianças – e mais propriamente para o ensino de 0 a 3 – como também àquelas direcionadas a formação de professores/as, constituindo-se em subsídio para os estudos e pesquisas realizados posteriormente e ainda, contribuindo, entre outros aspectos: 1) para o reconhecimento e a ampliação das bases teórico-metodológicas para o trabalho com crianças em instituições de Educação Infantil; 2) para fomentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fundamentados em estudos e práticas que tenham como ênfase as relações entre infância, arte, experiência estética, literatura e formação de leitores.

Finalmente, cabe esclarecer que todo esse esforço de pesquisa resultou na produção desta tese que está estruturada da seguinte forma:

No **Capítulo II**, *O processo de desenvolvimento da psique humana à luz da Teoria Histórico-Cultural*, buscamos uma aproximação com a Psicologia e, mais especificamente, com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo histórico e dialético. A partir destes estudos, localizamos algumas possibilidades para pensarmos o processo de desenvolvimento da psique humana e de sua atividade para a compreensão das formas especificamente humanas de apropriação da realidade e, portanto, de constituição do *ser social*. Desta forma, apresentamos, ainda que de modo conciso e inicial, uma aproximação ao conceito de consciência no pensamento de L. S. Vigotski, mediante a compreensão de que esta possui uma base social e objetiva, porém seu desenvolvimento realiza-se por meio de uma atividade subjetiva e individual, da qual faz parte a formação das funções psicológicas superiores que diferem o homem dos demais animais.

No **Capítulo III**, *O processo de desenvolvimento da criança, a periodização das idades e a evolução de sua atividade*, debruçamo-nos nas contribuições de Lev S. Vigotski a respeito do processo de constituição da natureza humana, isto é, buscamos compreender como este autor chega à síntese de que o homem é um sujeito criador e responsável por tudo aquilo que define a condição humana de sua natureza, identificando, portanto, o desenvolvimento

<https://infanciaeliteratura.paginas.ufsc.br/2019/05/24/infancia-e-literatura-experiencia-estetica-e-formacao-de-pequenos-leitores/>).

⁴⁶ Importante mencionar que o *Grupo de Estudos Infância, Estética e Educação*, citado anteriormente, surge da necessidade de maior articulação entre esses dois projetos de extensão desenvolvidos no NDI: o Projeto de Infância e Literatura e projeto Sobras de Arte. Como vimos, o primeiro, concentrado em ações de mediação de leitura literária e, o segundo, voltado para a ampliação dos repertórios artístico-culturais de crianças e professores, possuíam em comum o objetivo de atuar na formação de crianças de 0 a 6 anos de idade e na formação de professores/as. Vale ainda lembrar que estes projetos realizaram várias ações formativas conjuntas desde 2014 como, por exemplo, o oferecimento de oficinas, cursos e palestras, participação em eventos e congressos. “No entanto, desde 2019, com o desativamento do *Projeto Sobras de Arte*, o grupo de estudos segue vinculado aos propósitos do *Projeto de Extensão Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores*, focado em temáticas de base, como: relação entre infância e literatura, mediação de leitura literária, formação de leitores, dentre outra.” (<https://grupodeestudosliteratura.paginas.ufsc.br/>).

das funções psicológicas superiores com a cultura. Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizamos a ideia de que a criança vive um período primitivo pré-cultural até desenvolver as formas superiores de conduta e estar inserida por completo no ambiente cultural, e, tal processo, só é possível pela interação com os outros exemplares de sua espécie e pela mediação dos instrumentos e signos – os quais relacionam sujeito e sociedade, eu e outro. Por isso, neste capítulo, evidenciamos alguns apontamentos mais gerais com relação ao desenvolvimento humano, mediante a passagem do biológico ao cultural a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; ressaltamos a importância da atividade mediadora, do emprego dos signos e dos instrumentos; e, ainda, apresentamos alguns aspectos relevantes sobre a questão da periodização das idades no desenvolvimento infantil e seus fundamentos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, por entender que tais aspectos são cruciais não apenas para a compreensão do processo humanização da criança, como também dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem durante a infância.

No **Capítulo IV**, *O processo de humanização das crianças na Educação Infantil: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil em foco*, apresentamos os motivos pelos quais elegemos esta instituição como campo de pesquisa, evidenciando, de modo conciso, alguns aspectos mais gerais de sua criação e trajetória, a fim de localizarmos em sua história elementos que permitam compreender a relevância do NDI como um Colégio de Aplicação e a importância da sua vinculação e manutenção junto à Universidade Federal de Santa Catarina, bem como o impacto que suas atividades têm para a área da educação, em especial, para a Educação Infantil. Enfatizamos, portanto, como em suas mais de quatro décadas de existência, o NDI foi constituindo-se em um campo de lutas políticas, com atuação em diferentes frentes, as quais contribuíram para seu reconhecimento como uma *escola de Educação Infantil* que desenvolve o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*. Assim, com vistas a mapear as diretrizes e os pressupostos que orientam o ensino nessa instituição, tomamos como principal referência a Proposta Curricular do NDI, cujo documento indica, entre outros aspectos que: os pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças são definidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural; seu/as professores/as organizam o *meio* e o *ensino* para promover o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões; o ensino como promotor do desenvolvimento infantil e a mediação dos/as professores/as são defendidos nesta instituição como condição para que as crianças possam se apropriar da cultura humana e se constituírem como seres sociais a partir da vivência de experiências diversas oportunizadas nesse espaço.

No **Capítulo V**, *O trabalho pedagógico na Educação Infantil: como e quando o universo da cultura material e intelectual é apresentado às crianças de 0 a 3 anos de idade?*,

buscamos evidenciar que um dos compromissos da creche e da pré-escola com a infância é apresentar a riqueza da cultura humana e seus objetos sociais, de modo que se criem necessidades humanizadoras de aprendizado e de desenvolvimento desde os primeiros meses de vida da criança. Com a colaboração das famílias e do olhar atento e respeitoso à criança e a sua singularidade, é possível promover um conjunto de experiências individuais e coletivas que avancem em direção oposta a práticas educativas que se pautam em uma lógica escolar inflexível, controladora e autoritária. Entendemos que uma educação humanizadora pressupõe necessariamente compreender, escutar e acolher aquilo que sentem, pensam, comunicam – com o corpo ou com a fala - as crianças. Além disso, traçamos algumas ideias a respeito da importância da arte e da literatura para a formação do sujeito, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da imaginação das crianças desde seus primeiros anos de vida. Por isso, nesse último capítulo, interessa-nos, especialmente, demonstrar como esses/as professores/as apresentam para as crianças de 0 a 3 anos de idade o universo da cultura cristalizada e materializada nas produções humanas, ou seja, como esse coletivo cria, por meio do ensino, as condições para que as crianças se humanizem mediante o acesso à diversidade de elementos da cultura.

Por fim, nas *Considerações*, retomamos as perguntas iniciais que mobilizaram o estudo e a produção desta pesquisa, traçando algumas sínteses, mesmo que provisórias, a respeito das reflexões realizadas ao longo deste processo formativo.

O que é a liberdade?

O passarinho perguntou ao lápis vermelho:

– O que é a LIBERDADE?

O lápis rodopiou, pulou, riscou fraquinho, depois bem forte, rápido, em curvas, retas, texturas...

O passarinho não sabia rabiscar, mas mesmo assim agradeceu.

O passarinho perguntou à borracha:

– O que é a LIBERDADE?

A borracha dançou sobre um papel todo rabiscado.

Apagou, construiu túneis, pontes, clarões...

O passarinho bem que gostaria de apagar algumas coisas que fez.

O passarinho encontrou um bebê.

– O que é a LIBERDADE? – perguntou bem baixinho, quase como um segredo.

O bebê respondeu com um choro molhado.

O passarinho voou logo para não se afogar em lágrimas.

[...]

O passarinho encontrou um espelho e perguntou:

– O que é a LIBERDADE?

– Ah, liberdade é poder ver e refletir tudo!

A careta do palhaço, o vaso de flor, a menina dançando, o cachorro brigando com seu sócia...

O passarinho estava vendo apenas a si mesmo.

O passarinho perguntou ao dicionário:

– O que é a LIBERDADE?

Imediatamente o velho dicionário se abriu na página da “liberdade”.

O passarinho leu e releu, mas não entendeu.

[...]

O passarinho perguntou à neblina:

– O que é a LIBERDADE?

A neblina respondeu, já avançando para abraçar o pássaro:

– Deixar tudo branco, claro!

O passarinho saiu de perto. Aquilo estava ficando nebuloso!

[...]

O passarinho perguntou ao mágico:

– O que é a LIBERDADE?

O mágico entrou em sua cartola e, depois de alguns instantes, muito pássaros saíram de lá e voaram para longe.

O passarinho também voou. (Renata Bueno, 2015).

2 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE HUMANA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a consciência.
(MARX, 1982).

Considerando que esta pesquisa objetiva compreender como o trabalho docente organizado contribui para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil, entendemos que se faz necessário uma aproximação com a Psicologia, e, mais especificamente, com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo dialético, a partir das obras de Karl Marx (1818-1883). Assim, com base nesses estudos, neste capítulo buscamos localizar algumas possibilidades para pensarmos o processo de desenvolvimento da psique humana e de sua atividade para a compreensão das formas especificamente humanas de apropriação da realidade e, portanto, de constituição do *ser social*. Tais questões são especialmente desafiadoras para aqueles que estão, de algum modo, vinculados à Educação, pois reconhecemos o quão complexa é esta tarefa de tentar explicar o que constitui o ser social diante das múltiplas possibilidades e formas de inserção do homem no mundo, na cultura, nos valores e crenças, nas histórias coletivas e individuais que, de um modo ou de outro, nos tornam o que somos: semelhantes e únicos, universais e singulares ao mesmo tempo.

Talvez por isso, muitas sejam as explicações sobre o processo de humanização do homem e diferentes ciências venham dedicando-se a esta problemática; porém cabe sinalizar que o pensar psicológico, a reflexão sobre os fenômenos desta natureza, data dos primórdios da civilização, estando sua origem imbricada com a Filosofia.⁴⁷ Fugiria ao escopo deste trabalho retomar tal processo histórico; entretanto, interessa demarcar que somente ao final do século XIX é incorporada à Psicologia o status de ciência.⁴⁸ Somado a isso, apenas nas

⁴⁷ Para aprofundamento destas questões, consultar Rubintein (1972).

⁴⁸ Escapa aos limites desse trabalho apresentar, com maior riqueza de detalhes, o conjunto de questões inerentes à Psicologia no início do século XX e os embates entre suas principais correntes e ou grupos. Por outro lado, algumas informações parecem importantes para compreender os desdobramentos da importância dos estudos de Vigotski para a área. Indica-se a leitura de Zanella (1994) e seu artigo intitulado *A psicologia de Vigotski: resgatando a história de uma contribuição atual* cujo texto recupera, ainda que brevemente, a trajetória histórica da emergência da psicologia científica e seu percurso até os dias atuais. Cabe esclarecer que a Psicologia foi profundamente influenciada pela separação proposta por Descartes entre os fenômenos físicos e os fenômenos psíquicos, resultando em dois principais grupos: de um lado, a *psicologia naturalista ou fisiologista* que procurava reduzir os processos psíquicos a esquemas reflexos para então estudá-los e explicá-los objetivamente (ciência dos reflexos); e de outro, a *psicologia subjetivista de cunho idealista* que compreende a vida psíquica como manifestação de um mundo subjetivo especial, não passível de análise científica objetiva ou explicação (cujos principais representantes são a Psicanálise, Psicologia Gestalt e Personalismo). O primeiro grupo propõe

primeiras décadas do século seguinte a psicologia soviética encontrará na filosofia materialista dialética a base para a construção de uma nova psicologia, assumindo como pontos definidores: a concepção materialista da dialética; a teoria do reflexo, a categoria da atividade e a natureza social do homem (SHUARE, 1990).

Será em um cenário de penúria material e entusiasmo socialista, pós Revolução de Outubro de 1917, e em meio ao que muitos autores reconhecem como uma *crise da Psicologia*, que o bielorusso Lev Semenovich Vigotski (1896-1943) empenha-se em contribuir com a construção da nova psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Este autor supera o antigo dualismo na oposição entre natureza e cultura, defendendo a constituição cultural do homem e reconhecendo-o com um ser social que, com base nas relações sociais que estabelece com o meio que o circunda, ao transpor os limites no campo do imaginário e do simbólico, vai constituindo-se enquanto sujeito humano, sendo, ao mesmo tempo, resultante da história e seu construtor.

A Teoria Histórico-Cultural por ele alicerçada nas primeiras décadas do século XX, em colaboração com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979),⁴⁹ teve como finalidade investigar a essência dos fenômenos de modo a lançar luzes, entre outros aspectos, à gênese do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, os movimentos internos e externos dos processos cognitivos de apropriação do conhecimento, especialmente no início do desenvolvimento humano⁵⁰.

Ainda que pese a brevidade de sua existência, o valor de sua obra e a importância de suas ideias são inestimáveis e suas contribuições extrapolam a área da Psicologia, mantendo-se atuais nos dias de hoje. Condições históricas adversas fizeram com que a obra de L. S. Vigotski permanecesse ignorada por muitas décadas; entretanto, seu legado vem sendo

uma análise mecanicista dos processos psicológicos superiores no molde estímulo-resposta, enquanto o segundo não é capaz de conjurar as suas descrições à base fisiológica, material do homem. As teorias psicológicas estavam, portanto, caracterizadas pelo dualismo psicofísico, reverberando na psicologia soviética no alvorecer do século XX.

⁴⁹ No decorrer deste trabalho, em diferentes momentos e sempre que necessário, será feita referência à contribuição destes dois integrantes do grupo de pesquisa conhecido como *troika*. Sobre a polêmica que envolve a existência ou não da troika dos psicólogos russos, sugere-se a leitura da entrevista de Guita Ivovna Vigodskaja (1925-2010), filha de L. S. Vigotski, concedida à pesquisadora Zoia Prestes (2010).

⁵⁰ A partir desse referencial teórico, compreende-se que o ser humano se desenvolve de forma ativa, em um amplo processo ao longo de toda a sua existência, por meio de sua atividade social e prática, pois o homem para constituir-se humano não apenas apropria-se da cultura socialmente produzida pelas gerações que o antecederam, como também passa por diferentes etapas de desenvolvimento, constituídas por níveis e graus. O desenvolvimento infantil é considerado a primeira etapa desse longo processo e envolve diferentes períodos, como será abordado no capítulo subsequente. Assim, sempre que for utilizado o termo desenvolvimento humano, busca-se evidenciar esse processo mais amplo e, quando utilizado o termo desenvolvimento infantil, trata-se desse período específico que integra o primeiro.

estudado, desenvolvido e aprofundado, via esforço de um conjunto de pesquisadores em diferentes países e regiões geográficas⁵¹. Segundo Zanella (2013, p. 246), Vigotski vem para as áreas da Psicologia e da Educação por meio da arte, na medida em que buscava “compreender e explicar o ser humano como produtor de cultura constituído culturalmente e marcado pelas condições do contexto e época em que vive”. Nesse sentido, “a dialética objetivação e subjetivação mediada pelo ato criador é o âmago de sua teoria e se irradia para muitas direções e com interlocutores variados” (ZANELLA, 2013, p. 246). No Brasil, suas contribuições foram difundidas, inicialmente, por educadores interessados em discutir e investigar os processos de escolarização. Contudo, Zanella (2013) alerta o quanto pode ser infrutífera a busca de respostas diretas e imediatas deste autor para sua transposição, com vistas à resolução das problemáticas do campo educacional⁵².

Isto posto, buscaremos identificar algumas ideias centrais de como o processo de desenvolvimento da psique humana é compreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural ao estabelecermos, ainda que de modo sucinto e inicial, uma aproximação ao conceito de consciência no pensamento de L. S. Vigotski, que assume como ponto de partida o entendimento de que a consciência possui uma base social e objetiva, porém seu

⁵¹ A censura às obras de Vigotski esteve associada ao stalinismo, mas não só. Tudo indica que a orientação marxista presente em sua obra foi, por si só, critério de censura tácita em seu país, mesmo após a dissolução da URSS em 1991; no ocidente, as ditaduras de direita por toda a América Latina também dificultaram e ou inviabilizaram o acesso a seus escritos pelo mesmo motivos (DELARI JR. 2010; 2013).

⁵² Segundo Umbelino (2014), as primeiras obras de Vigotski chegaram ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, num período chamado de “transição democrática” e abertura política lenta e gradual após forte repressão da ditadura militar (1964-1985), coincidindo, ao mesmo tempo, com o retorno de intelectuais “progressistas” brasileiros, exilados pelo governo militar, que retornaram ao país comprometidos com a democratização da sociedade. Tais intelectuais também atuaram na consolidação dos programas de pós-graduação, os quais foram fundamentais para pensar o papel da educação e o novo contexto político que se delineava. Professores obrigados ao exílio, afastados para pós-graduação fora do país ou impedidos de atuar academicamente devido a ditadura militar, retornam às universidades e passam a mobilizar estudos e discussões junto às novas gerações para analisar o contexto histórico, com base na apresentação ou reapresentação de autores desconhecidos ou obras tidas, até aquele momento, como proibidas. É nesse movimento que a Teoria Histórico-Cultural passa a ser difundida no país e, desde então, este autor esteve presente no campo educacional, seja nas produções acadêmicas ou nos discursos, propostas e ideários pedagógicos. O movimento de diferentes grupos de estudos e pesquisas de áreas como Linguística, Educação e Psicologia, de universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, contribuíram para a divulgação deste autor, mediante o estudo e o aprofundamento de suas obras, e, a partir da década de 1990, outras publicações tornaram-se acessíveis aos pesquisadores e educadores brasileiros (FREITAS, 1999). Os livros *Formação social da mente* (1984) e *Pensamento e Linguagem* (1987), traduzidos da versão em inglês e publicados pela editora Martins Fontes foram os primeiros materiais disponíveis para os educadores brasileiros (UMBELINO, 2014). Contudo, Prestes (2013) considera que tais publicações foram drasticamente mutiladas ao delas serem retiradas as partes que se referem aos fundamentos marxianos, configurando-se como algo completamente distinto do original em russo. Disto decorrem muitos equívocos e apropriações superficiais e indevidas da teoria e dos conceitos fundamentais desse psicólogo, justamente pelos problemas oriundos das traduções e pela ausência de conceitos fundamentais de base marxista completamente ignorados e sem os quais não é possível compreender todo o trabalho desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. Para aprofundar essa discussão, consultar Duarte (2000, 2001), Oliveira (1992), Tuleski (2000) e Prestes (2010, 2013).

desenvolvimento realiza-se por meio de uma atividade subjetiva e individual da qual faz parte a formação das funções psicológicas superiores.

2.1 A PSICOLOGIA SOVIÉTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI: POR UMA PSICOLOGIA CONCRETA E HUMANA

O início do século XX é marcado por um contexto histórico em que importantes contradições do discurso moderno hegemônico, como as possibilidades para a liberdade humana e a capacidade de cada indivíduo interferir e decidir sobre sua própria história, passavam a ser questionadas em todo o mundo. Na Europa, as primeiras décadas foram caracterizadas por um conjunto de conturbações sociais, políticas e artísticas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, haja visto que o processo de industrialização e a formação de grandes monopólios capitalistas escancaravam as precárias condições de vida e de trabalho de suas populações. É também no alvorecer deste mesmo século que a Psicologia, enquanto área do conhecimento, consolida-se como ciência e toda essa agitação social constituiu-se em “terreno profícuo para a disseminação de uma ciência do homem, do psíquico, da alma, da consciência, do comportamento, enfim, uma ciência que buscasse explicar ou descrever o homem em seus aspectos mais particulares e característicos” (ZANELLA, 1994, p. 44).

Nesse cenário de dúvidas e incertezas, a Rússia pós-revolução de 1917, assolada pela fome e pela miséria, necessita criar e estruturar uma nova sociedade em sua totalidade, e, por isso, há um movimento intenso com vias a formar um “novo tipo de homem” para essa “nova sociedade”, investindo em diferentes áreas, da economia às artes, da educação à valorização das ciências e das tecnologias, na tentativa de desenvolver uma alternativa materialista e dialética das ciências naturais e sociais. Em decorrência disto, em meio a “grande agitação revolucionária, relativa liberdade de expressão e disputas de poder na cúpula do regime socialista – especialmente após a morte de Lênin em 1924” (TOASSA, 2006, p. 60), importantes contribuições intelectuais e artísticas despontam⁵³.

⁵³ Considerando que a produção sobre o processo revolucionário soviético é vasto, sugere-se a leitura das seguintes obras: 1) FERRO, Marc. *A revolução russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 1974; 2) REED, John. *10 dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Global, 1978; 3) TROTSKY, Leon. *A história da revolução russa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; 4) CARR, Edward Hallett. *A revolução russa de Lênin a Stalin*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981; 5) REIS FILHO, Daniel Aarão. *Rússia (1917-1921): anos vermelhos*. São Paulo: Brasiliense, 1987; 6) SERGE, Victor. *O ano I da revolução russa*. São Paulo: Ensaio, 1993.

[...] os psicólogos soviéticos passaram a reavaliar seus pontos de vista, principalmente nos aspectos referentes à aplicabilidade dos conhecimentos que dispunham. Isto porque o novo governo propunha-se a concretizar o sonho de mudanças sociais e políticas reivindicadas pela população, e a Psicologia, assim como todas as ciências, era convocada a fazer frente aos sérios problemas que a então URSS enfrentava: um índice extremamente alto de analfabetismo, péssimas condições de vida, saúde precária, exclusão social, entre outros. (ZANELLA, 1994, p. 54).

Foi então que, em 06 de janeiro de 1924, Lev Semionovitch Vigotski, recém-chegado da Bielo-Rússia, participa do II Congresso Nacional de Psiconeurologia em Leningrado, hoje São Petersburgo, com a comunicação intitulada “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”, inaugurando o que Toassa (2006, p. 60) define como os seus dez anos de fúria criadora. Essa comunicação demarcou sua primeira posição no campo metodológico, imerso em um debate que mais tarde revelar-se-ia crucial para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural: “o introspeccionismo subjetivista *versus* a ciência dos reflexos, objetivista”. Segundo Toassa (2006, p. 60), “a psicologia é ferramenta de uma sociedade que se reconstrói na luta de forças revolucionárias e contra-revolucionárias” e que se expande dos laboratórios experimentais para as aplicações sociais e ganha conotações político-ideológicas⁵⁴.

Os debates acalorados entre os idealistas e as diversas tendências materialistas evidenciariam as contradições da Psicologia Soviética. Ademais, Carvalho *et al.* (2010, p. 16) consideram que, naquele contexto, “[...] as correntes de Psicologia que mais se destacavam na União Soviética estavam eivadas de um materialismo mecanicista que se afastava do projeto

⁵⁴ Embora as informações a respeito do contexto político e social em que viveu e produziu Vigotski, bem como aspectos referentes a sua vida pessoal sejam amplamente conhecidos e divulgados em diversas publicações por diferentes pesquisadores, considera-se fundamental retomar alguns pontos cruciais para a compreensão do leitor e o desenvolvimento deste trabalho. Portanto, destaca-se o fato de que sua produção intelectual é datada e desenvolve-se em um período cujo foco de estudo da Psicologia e da Pedagogia voltava-se para questões como as funções psíquicas e faculdades mentais e os dualismos entre o mental e o físico, o espírito e a matéria. Além disso, importante lembrar que sua morte prematura, em 1934, não permitiu que Vigotski acompanhasse as consequências do nazifascismo na Europa e os desdobramentos do stalinismo na URSS, as transformações estruturais na estratégia do capitalismo mundial (sobretudo após a Segunda Guerra Mundial), tampouco a transição econômica para o regime de acumulação flexível e o estabelecimento do projeto neoliberal. Desse modo, Delari Jr. (2013, p. 53) considera que “as esperanças na construção da nova sociedade e na criação do novo homem socialista, pautadas na confiança numa razão crítica revolucionária e/ou numa relação imanente entre consciência histórica e transformação social, talvez ainda carecessem de uma crítica mais profunda ao poder dos diferentes mecanismos de dominação ideológica, que atuam não apenas no campo racional, no que diz respeito tanto à psicologia de massas próprias ao fascismo, quanto aos agenciamentos próprios à indústria cultural e a todos os novos mecanismos de dominação ideológica criados a partir do avanço da racionalidade técnica e de sua hegemonia sobre a razão crítica. Vigotski, por assim dizer, não teve como se deparar com os desafios que nos foram colocados pela assim chamada pós-modernidade”. Para aprofundamento dessa questão, indica-se consultar: Van Der Veer, Valsiner (2006); Tuleski (2008); Facci, Tuleski, Barroco (2009).

metodológico de Marx”, o qual assume como primazia a compreensão histórica e dialética da realidade⁵⁵.

Todavia, somente após sua participação no referido Congresso, Vigotski é convidado a compor, juntamente com os jovens Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), entre outros, um grupo de novos pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou, dirigido por Konstantin Kornilov (1979-1957).⁵⁶ Este grupo buscava construir uma nova Psicologia fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, de modo que essa ciência assumisse seu caráter social e efetivamente contribuísse para a resolução dos diversos problemas que enfrentavam a população soviética na época, o que pode ser confirmado nessa afirmação de Leontiev (1978, p. 151):

[...] nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem. Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção de mundo filosófica que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma única concepção de mundo que responde a este objetivo: a filosofia do materialismo dialético.

O fato é que Vigotski é considerado um pensador complexo e o principal criador do enfoque histórico-cultural. Não obstante, sua obra é permeada pelos diálogos travados com seus contemporâneos, mas também com pensadores que se consolidaram como pilares do discurso filosófico da modernidade, como Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939). Entretanto, conforme sinalizado anteriormente, será nos princípios filosóficos, especialmente teórico-metodológicos da obra de Marx, que encontrará suporte para produzir um outro discurso capaz de superar a chamada *crise da Psicologia*⁵⁷,

⁵⁵ Entre os fisiológicos soviéticos representantes da corrente materialista destacam-se Setchenov e Pavlov e Bekhterev (Reflexologia) e, em oposição a eles, está Chelpanov integrante da corrente idealista em psicologia. Por fim, convém esclarecer que a Reflexologia (de Bekhterev), embora tenha propagado a importância do marxismo enquanto orientadora de uma nova psicologia, não foi capaz de superar o materialismo mecanicista ao apresentar uma visão extremamente causal e linear das funções psicológicas superiores do homem (ZANELLA, 1994; CAMBAÚVA; TULESKI, 2007).

⁵⁶ O Instituto de Psicologia de Moscou, entidade que viria a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da psicologia soviética, foi fundado em 1912 e oficialmente inaugurado em 1914 por Chelpanov (1862-1936), o representante mais eminente da corrente idealista da psicologia russa. Em 1923, o Conselho Científico Estatal destituiu Chelpanov da direção do Instituto, sendo substituído por seu discípulo Konstantin Kornilov (1979-1957), que permaneceu no cargo entre 1923 e 1930 e, posteriormente, entre 1938 e 1941. Importante salientar que Kornilov foi crucial para a construção da psicologia sob as bases do marxismo, além de ser responsável em trazer Vigotski à Universidade de Moscou logo após o II Congresso de Psiconeurologia, ocorrido em 1924. (ZANELLA, 1994; TOASSA, 2006; GONZÁLEZ REY, 2012).

⁵⁷ Cambaúva e Tuleski (2007, p. 82) consideram que para Vigotski “a crise em Psicologia era uma crise metodológica, isto é, havia necessidade de uma psicologia geral que direcionasse as disciplinas particulares, coordenasse dados heterogêneos, sistematizasse leis dispersas, interpretasse e comprovasse resultados, depurasse

entendida por ele como o resultado da incapacidade das diferentes correntes psicológicas do início do século em estudar o que há de propriamente humano no psiquismo do homem, ou seja, não se tinha até então buscado uma explicação para a especificidade do humano tomando como referência sua própria condição (DELARI JUNIOR, 2013). Assim, Vigotski defenderá a necessidade de a Psicologia estabelecer seus princípios fundamentais enquanto ciência e “superar a cisão por adotar o método materialista-dialético para a análise da constituição humana” (CAMBAÚVA; TULESKI, 2007, p. 83).

Nesse sentido, o homem, enquanto parte integrante da natureza e sujeito histórico, constitui o cerne da Psicologia deste autor. Para ele, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem torna-se humano; e, a partir das relações sociais estabelecidas com o meio circundante, constrói sua individualidade e, gradativamente, constituiu-se sujeito pertencente a história e dela produtor. Será, portanto, ancorado na Filosofia de Marx e Engels que Vigotski buscará elementos para “explicar como as funções psíquicas do homem desenvolvem-se numa perspectiva social, como estas resultam da apropriação da atividade instrumental, isto é, da atividade mediada” (ZANELLA, 1994, p. 58).

Tratava-se, por conseguinte, de construir uma Psicologia humana (não determinada por leis físicas e biológicas ou leis transcendentais ou metafísicas inapreensíveis), em que o homem só pode ser definido como tal no movimento de tornar-se humano, como aquele que só existe em seu próprio processo histórico.

O devir humano, desse modo, só pode ser encarado como movimento dialético, como gênese histórica, como processo e acontecimento, e não lhe cabe nenhuma essência definitiva (mecânica, biológica e/ou transcendental) como pura identidade do ser consigo mesmo, pois sua identidade só se define na medida em que se contradiz constantemente consigo mesmo. Não há essência anterior ou superior ao humano que o defina como tal, porque ele só se define como tal quando vai se tornando historicamente aquilo que é. Mas aquilo que o homem é não é o que se define num ponto de chegada, e sim o próprio movimento pelo qual se torna humano constantemente. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 58).

Do desejo de tornar possível uma Psicologia humana e que permita identificar o que diferencia o homem dos demais animais, surge o interesse de Vigotski pelo estudo da

métodos e conceitos, estabelecesse princípios fundamentais que dessem coerência ao conhecimento acumulado. Assim, apoiando-se na tese de Engels de que a anatomia do homem seria a chave da anatomia do macaco, propunha que a Psicologia seguisse a direção do mais complexo ao mais simples, do patológico ao normal, do homem ao animal e não o contrário, como vinha fazendo, isto é, reduzindo o mais complexo ao mais simples. Em suma, a crise estava instaurada pela necessidade de se buscar um princípio explicativo que a obrigasse (a Psicologia) a sair dos limites da ciência particular, situando os fenômenos num contexto mais amplo (VIGOTSKI, 1996, p. 204-218)”.

consciência, compreendida por este autor não como algo metafísico ou a priori com relação à vida humana, mas essencialmente como algo pertencente a um ser humano vivo, sem possibilidade de existir a parte da materialidade do ser. Em outras palavras, “[...] os estudos liderados por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem” (PRESTES, 2010, p. 31), pois, para ele:

[...] a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura. Ou seja, **a consciência que não existe senão como consciência de determinados seres humanos vivos, não pode surgir para eles senão mediante uma relação social.** [...]. A relação social humana é constituída historicamente – mediante lutas sociais e relações de poder – e, de modo indissociável, culturalmente – mediante diversas tradições e contradições constituídas como diferentes tramas de linguagem e/ou processos de significação. As relações sociais propriamente humanas são mediadas pela linguagem, mesmo o uso de instrumentos propriamente humanos também o é. Portanto, **a consciência, como processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão como função das relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão como práticas coletivas mediadas pela linguagem.** (DELARI JUNIOR, 2013, p. 62-63, grifos nossos).

A influência da obra de Marx na definição filosófica do conceito de consciência em Vigotski pode ser identificada neste excerto, contrapondo-se a concepções místicas e religiosas anteriores às concepções modernas, bem como as concepções racionalistas e idealistas que predominaram por toda a modernidade⁵⁸. Uma afirmação ontológica essencial é demarcada quando Vigotski defende que não há consciência fora da vida humana: estar vivo é condição para que se possa estar consciente, pois não há consciência que não seja de um ser humano vivo, real e de carne e osso. Por outro lado, tal afirmação poderia levar à conclusão de que a consciência de cada ser humano real seja determinada mecanicamente pela vida que ele leva. Nesse sentido, as considerações de Leontiev (1978, p. 68, grifos nossos) acerca do processo de desenvolvimento histórico do homem e sua diferenciação dos demais animais podem nos ajudar a melhor compreender essa questão:

A passagem à consciência humana, baseada na passagem de formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do

⁵⁸ Sobre a etimologia da palavra consciência e seus possíveis significados gerais e específicos, consultar o livro *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*, de Achilles Delari Junior (2013).

psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na *modificação das leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico*. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, *o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico*.

Assim, cabe esclarecer que a ontologia do materialismo histórico e dialético reconhece a especificidade da vida humana e defende o trabalho humano⁵⁹ como fundamental para a compreensão desse processo. Isso porque, embora o homem seja um ser natural e condicionado por sua dinâmica vital, por meio do trabalho humano, algo inédito na natureza quando comparado ao trabalho realizado por outros animais, coloca-se em uma relação intencional na transformação de forças que a natureza lhe impõe. Ou seja,

[...] o homem é inalienavelmente um ser vivo, um ser natural, mas, ao mesmo tempo, realiza sua especificidade quando vai além de sua própria condição natural (aquilo que tem em comum com outros animais) para realizar-se como humano – produzindo-se como uma nova modalidade de ser natural: **um ser que não se define apenas a partir de leis estritamente biológicas, mas também a partir de determinações históricas**. Para que isso ocorra, necessita tornar-se capaz de realizar um “projeto” (construir o objeto previamente em sua imaginação). Esta capacidade não lhe é dada a priori, mas, uma vez tornada possível, define-se como a característica que diferencia sua atuação sobre o mundo da atividade de qualquer outro animal, por mais hábil que este seja. Antes de executar a construção, o homem, e só ele, até onde sabemos, pode projetá-la em seu cérebro. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 75-76, grifo nosso).

Para Vigotski, o equívoco das diferentes abordagens psicológicas residia no fato de que não abordavam a consciência como gênese histórica, como dialética, resultando na incapacidade de compreenderem e ou explicarem a consciência como imanente à condição humana. Nesse sentido, estudar a consciência tendo como referência a Teoria Histórico-

⁵⁹ A categoria trabalho, compreendida de maneira ontológica, é, ao mesmo tempo, condição de desenvolvimento da generidade humana e a forma pela qual o homem, enquanto exemplar único dessa mesma espécie, conhece e se apropria da realidade. Em Marx e Engels (2009, p. 32) localiza-se a seguinte afirmação a respeito da essência do trabalho humano: “[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades”. A partir dos estudos marxianos, Vigotski irá conceber o trabalho como a atividade fundante do ser humano, mediante a qual os homens produzem, reproduzem e transformam sua existência. Desta forma, é pelo trabalho - agir humano sobre a natureza - que o ser humano se objetiva, recolocando o desenvolvimento humano em um patamar superior, possibilitando uma nova forma de ser e estar no mundo. Diferentemente dos animais, o homem precisa produzir os meios para a satisfação de suas necessidades e é nesse processo, coletivo desde o princípio, que surgem outras e novas necessidade relacionadas não mais apenas a sobrevivência imediata, como também aquelas relacionadas à produção material da vida humana. A linguagem, objeto de preocupação e estudo de Vigotski - que posteriormente será retomada neste texto, vai sendo produzida por meio da atividade coletiva, exercendo o papel de comunicadora e, simultaneamente, de mediadora da consciência e das novas relações que o homem estabelece por meio do trabalho e de sua divisão técnica. Dado a complexidade desta categoria, sugere-se a leitura do verbete deste conceito no *Dicionário de Filosofia* escrito por Abbagnano (2007) e no *Dicionário do pensamento marxista* de Bottomore (2001).

Cultural, segundo Delari Junior (2013, p. 79), requer buscar uma explicação dialética para a condição humana, pois a consciência emerge da vida e não existe fora dela ou fora do mundo e está “[...] indissociavelmente implicada na constituição da própria vida humana”. Nesse caso, outra afirmação ontológica importante é firmada por Vigotski, pois a consciência não apenas surge da vida humana, mas faz parte dela de modo constitutivo e necessariamente indissociável. Este processo de tornar-se consciente ocorre no curso da história das sociedades, mas também no curso da história de cada ser humano singular.

2.2 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA NO PENSAMENTO DE VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Embora o conceito de consciência configure-se como uma categoria fundamental para a construção de sua Psicologia, diversos autores (MOLON, 2015; DELARI JUNIOR, 2013; TOASSA, 2006; LORDELO; TENÓRIO, 2010, entre outros) evidenciam que entre os anos de 1924 até 1934, data de sua morte prematura, há um processo de amadurecimento desse conceito na obra de Vigotski.

Toassa (2006) considera que, devido a uma maior intimidade com os territórios da língua, da literatura e da semiologia, Vigotski foi capaz de recorrer à terminologia da ciência dos reflexos para sintetizar algumas das primeiras ideias sobre a consciência, a linguagem e o inconsciente, sendo possível “superar o dualismo reflexológico e enxergar na sociedade da linguagem a origem das interações que compõem a consciência humana” (TOASSA, 2006, p. 62)⁶⁰. Isto quer dizer que, em um primeiro momento, ainda que tecesse críticas à reflexologia, Vigotski sustenta suas ideias com base nas premissas dos reflexólogos, ao definir que a consciência é um “sistema de transmissores, um sistema que adquire a qualidade de sensações secundárias” (TOASSA, 2006, p. 63), sendo a palavra a unidade básica do sistema de reflexos da consciência.

No Tomo I das Obras Escolhidas fica evidente a importância, atribuída por Vigotski, da *palavra* para a consciência humana. Assim, o psicólogo russo defende que existem duas categorias gerais de sistemas de reflexos, os internos e os externos; e propõe uma “ciência dos

⁶⁰ A comunicação intitulada “Métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”, apresentada por Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em 06 de janeiro de 1924, foi posteriormente transformada em texto e publicada na coletânea “Psicologia e Marxismo”, organizada por Kornilov, no ano subsequente.

reflexos” aplicada à linguagem. Neste caso, o mecanismo da consciência de si próprio e de reconhecimento dos demais é idêntico, pois a consciência é fruto das relações de alteridade que o sujeito estabelece consigo mesmo e das relações, possibilitadas pela palavra, deste mesmo sujeito com os outros. *A palavra é a porta para o desenvolvimento da consciência*: “a palavra falada pelo outro e ouvida por mim é um excitante, a falada por mim é um reflexo que cria excitantes a serem ouvidos pelo outro e por mim” (TOASSA, 2006, p. 63). De acordo com Toassa (2006, p. 63-64), trata-se de:

[...] reflexos reversíveis nos quais reside a fonte do comportamento e da consciência, servindo à coordenação coletiva do comportamento perante o qual a consciência nunca é pensada como independente do mundo ou com uma tendência à progressiva integração entre diversos sistemas de conduta. [...]. A consciência de si implica, pois, numa relação de alteridade da pessoa para consigo mesma, adquirida através da autoestimulação produzida pela palavra. O conhecimento e o reconhecimento são funções da palavra, sendo que uma outra pessoa está sempre presente na sua formulação. Aparece já aqui a ideia de desdobramento de funções entre pessoas e sua síntese numa só, uma das leis fundamentais de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (TOASSA, 2006, p. 63-64),

Um ano depois seu texto *A consciência como um problema de psicologia do comportamento* (1925), resultado de sua primeira conferência no Instituto de Psicologia em Moscou, embora semelhante ao anterior, avança em aspectos metodológicos, quanto às formas da experiência e na sua aquisição, bem como apresenta indícios maiores da integração do marxismo ao seu pensamento (TOASSA, 2006). Para Lordelo e Tenório (2010), identifica-se do primeiro para o segundo texto uma maior crítica em relação à reflexologia, especialmente porque esta considera possível explicar todo o comportamento humano sem recorrer aos fenômenos subjetivos.

Em 1926, Vigotski publica *Psicologia Pedagógica* considerada à época uma das mais importantes contribuições da Psicologia para o trabalho pedagógico. No prefácio da obra, o autor deixa claro sua finalidade, qual seja, colaborar com a escola e o mestre para a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico, a partir dos dados disponibilizados pela ciência psicológica (VIGOTSKI, 2010). Para ele, a crise da Psicologia provocava inevitavelmente uma crise no sistema de psicologia pedagógica, exigindo sua reconstrução desde o início. Desse modo, é nessa obra que o autor se aprofunda no estudo da ontogênese e filogênese humana. A consciência “surge aplicada ao papel de educar e dirigir o desenvolvimento da criança, com atenção aos processos psicológicos de aquisição da consciência social” e “a aquisição da experiência do gênero humano e de outros indivíduos já é vista por ele como um processo dinâmico, ativo e dialético” (TOASSA, 2006, p. 66).

É, entretanto, em o *Significado Histórico da Crise em Psicologia* (1927), mobilizado pelas condições objetivas e materiais de vida e de existência da população durante os primeiros anos da União Socialista Soviética, que Vigotski irá manifestar uma maior preocupação com o conceito de consciência e sua relação com a educação e com a formação dos/as professores/as, de modo que as novas gerações pudessem ser formadas com base em uma consciência socialista. Não por acaso, defende a construção de uma Psicologia concreta do homem, em que:

[...] a sociedade, sua história e sua cultura surgem como os fundamentos ontológicos da vida humana superando os esquemas de comportamento reflexo, criando formas especificamente humana de determinismo, com uma regulação da conduta que não poderia ser reduzida ao comportamento animal. É o momento de conquistar a consciência como objeto de estudo para a nova psicologia: Vigotski entra em seu último e decisivo momento de produção (1928-1934), em que desenvolve, com seus discípulos, os fundamentos do enfoque histórico-cultural. [...]. O autor produz modificações teórico-metodológicas importantes: na etapa final do seu método histórico-genético, iniciada por volta de 1928 (baseado em Beatón, 2005), propondo um conúbio de fontes de conhecimento que, unidas, constituem uma complexa teoria epistemo-ontológica do psiquismo humano e que, até hoje, circunscreve a abrangência temática desta teoria. (TOASSA, 2006, p. 67-69).

Importante lembrar que em Vigotski, os signos e as ferramentas são mediadores de conduta que diferem o humano em relação ao animal e produzem uma verdadeira mudança de qualidade na relação homem e meio, possibilitando que a realidade, por meio dos signos, seja representada mesmo na ausência dela própria (PINO, 2005; TOASSA, 2006; DELARI JUNIOR, 2013). Por isso, para ele, as pesquisas produzidas pela ciência do reflexo até aquele momento não poderiam ter enquadrado os signos ou a reação verbal (a palavra) juntamente com os demais estímulos sensoriais e ou físicos, já que

[...] o significado da palavra seria detentor das propriedades da consciência. Esses significados são convertidos em sentidos pessoais, de acordo com as necessidades e emoções que motivaram o seu uso. Dessa forma, **o sentido é soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência. A palavra, como detentora de significado, ao mesmo tempo em que desperta eventos na consciência, é base para a sua formação.** Nesse sentido, a consciência possui origem social, já que os reflexos reversíveis originados da palavra servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento. (CARVALHO *et al.*, 2010, p. 18, grifo nosso).

Nesse sentido, ao perscrutar o conceito de consciência, Vigotski irá afinar aquilo que compreende como as linhas gerais do desenvolvimento biológico e o entrelaçamento com o cultural, ou seja, a formação das novas funções psíquicas (superiores), especificamente

humanas, sociais e culturais. Será, portanto, “[...] imerso nesse amplo quadro que procura representar as mais complexas qualidades criativas do psiquismo humano” (TOASSA, 2006, p. 72) que Vigotski irá, a partir de suas variadas fontes epistemológicas, esculpir um novo conceito de consciência.

Afirmando sua postura monista, materialista e dialética, proporciona uma alternativa à dicotomia entre objetivo e subjetivo na atividade; a consciência é processo e produto, passível de análises semióticas concretas e também em termos de interações sistêmicas cerebrais. Não coincide com a ideia de consciência política e moral (embora, este último sentido apareça raramente na *Psicologia Pedagógica*) nem simplesmente com o conhecimento científico. Aparece na obra vigotskiana, normalmente, com referência ao indivíduo – pois uma de suas acepções trata de um sistema psíquico que só pode realizar-se concretamente no indivíduo humano – mas as fontes de sua formação são sócio-históricas. **A consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa** (Vygotski, 1928-1933/1996): é a própria relação da criança com o meio, e, de modo mais tardio, da pessoa consigo própria (Luria, 1988). A consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária. [...] na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: **não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra.** (TOASSA, 2006, p. 73, grifos nossos).

Apesar de extenso, esse excerto apresenta uma importante síntese sobre o conceito de consciência desenvolvido pelo psicólogo bielo-russo. A consciência como processo e produto é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa, portanto, fruto da relação que o homem estabelece com o meio e da relação consigo mesmo. Está necessariamente vinculada ao desenvolvimento da conduta voluntária e, nesse caso, abre-se a possibilidade para que, na vida concreta, o homem possa modificar as condições que determinam sua conduta, criando novas soluções. Assim, a realidade é reconstituída ativamente pelo homem que nela também interfere, produzindo para si uma *nova versão da realidade exterior e de suas vivências representadas na palavra*.

Dessa forma, Toassa (2006, p. 73) observa que o sistema da consciência para Vigotski pode desdobrar-se em algumas acepções: como *um processo e seu produto*; *atributo*; e *sistema psicológico*. Neste caso, a primeira acepção – *como um processo e seu produto* - remeteria à ideia de “tomada de consciência” em relação ao meio, ao próprio eu e às

vivências⁶¹ subjetivas, realizadas por um complexo mecanismo psicológico, implicando, portanto, numa distinção entre a consciência do mundo objetivo e a vivência do sujeito como experiência única, singular e irrepetível nesse mesmo mundo. Ao direcionar seu olhar para o início do desenvolvimento humano, Vigotski considera que a criança se relaciona com a realidade do mundo circundante e com as coisas desse mesmo mundo por meio de uma “consciência emprestada de terceiros acerca dos objetivos da atividade, dividida com a criança, e que constitui meio para seu próprio desenvolvimento” (TOASSA, 2006, p. 73).

Por meio do desenvolvimento e da complexificação das relações sociais, o humano sai de uma relação de indiferenciação com o mundo para, gradativamente, se reconhecer como parte dele, tanto quanto relacionado a ele. Sendo assim, Vigotski (1996) defende que o desenvolvimento da consciência da criança ocorre mediante momentos distintos, partindo de um estado indiferenciado de atrações, afetos e sensações. No caso do bebê, existiriam ainda manifestações muito primitivas de estados conscientes⁶² e, desde seu nascimento, o psiquismo se desenvolve via estímulos que influem sobre ele, resultando na diferenciação de coisas e de pessoas, separando o subjetivo e o objetivo: primeiramente o bebê precisa tomar consciência de que alguém cuida dele para, só então, engajar-se no processo de comunicação emocional⁶³. Sua experiência inicial não lhe permite distinguir entre as emoções que experimenta com relação ao mundo e seu conhecimento desse próprio mundo, não diferenciando aquilo que corresponde ao social e nem ao individual. Pela perspectiva ontogenética,

[...] o humano, primeiramente, vive, experimenta, emociona-se, age e, assim, pertence intimamente ao mundo social do qual depende, necessariamente, a sua própria sobrevivência – mas tudo vai se dando antes mesmo de sabermos que realizamos todas essas coisas, ou de podermos ter qualquer domínio sobre elas (DELARI JUNIOR, 2013, p. 89).

Nessa primeira acepção, pode-se também considerar a ideia da consciência como um processo autorreflexivo, ou seja, o homem somente torna-se consciente de funções das quais já se apropriou, o que significa que a consciência de qualquer função mental só poderá surgir em

⁶¹ O termo/categoria *pereživánie* aparece, em boa parte das traduções das obras de Vigotski para o português, como relativo à palavra “vivência”. Adotaremos nesta pesquisa esse uso e mais a frente retomaremos essa discussão.

⁶² Toassa (2006, p. 73) esclarece que essa “[...] ideia de tomada de consciência é empregada nos mais variados contextos da obra de Vigotski, dos níveis mais simples aos mais complexos da ontogênese”.

⁶³ A comunicação emocional é a atividade principal no primeiro ano de vida, ou seja, a atividade por meio da qual a criança entra em contato com o mundo, aprende e se desenvolve. É, ao mesmo tempo, a primeira forma sistêmica da consciência humana, já que para Vigotski (1996, p. 338) “o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das relações da criança com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estritamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil”. As regularidades do desenvolvimento infantil e a forma específica como a criança se relaciona com a realidade e atribui sentidos e significados em cada período de idade serão retomadas posteriormente nesse texto.

um estágio tardio do desenvolvimento, tendo sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. A partir do momento que nos apropriamos de uma determinada função, podemos submetê-la ao controle da volição e do intelecto, como exemplifica Vigotski (1989):

[...] queremos esclarecer o termo consciência, no sentido em que o empregamos ao falar das funções não conscientes ‘que se tornam conscientes’ [...]. A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último tornar-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente. Uma criança em idade pré-escolar que, em resposta à pergunta ‘Você sabe seu nome?’ diz como se chama, não possui essa percepção autorreflexiva; ela sabe o seu nome, mas não está consciente de que sabe. (VIGOSTKI, 1989, p. 78-79).

Como vimos, ao dar um nó, o sujeito tem consciência de que está executando aquela ação e o faz conscientemente, porém não necessariamente tem domínio ou compreensão de *como o fez*, já que sua atenção não estava voltada para os movimentos em si. O domínio de como se faz está diretamente relacionado ao movimento do sujeito de tornar-se plenamente consciente de um determinado ato, isto é, a consciência, tomada como um movimento cognoscitivo, permite ao sujeito conhecer, explicar, planejar e controlar, em certo sentido, alguns aspectos da relação que estabelece com o mundo e que ainda não estavam conscientes para ele.

Outro exemplo por ele apresentado diz respeito ao jogo de papéis sociais⁶⁴ em que duas irmãs brincavam de serem irmãs. Neste caso, ambas necessitam realizar um empenho voluntário para operar segundo um significado daquilo que é socialmente compreendido por “irmã” e, assim, desempenhar na brincadeira este papel. Tal processo exigiria, em alguma

⁶⁴ O jogo de papéis sociais (ou o jogo protagonizado) ou a brincadeira de faz-de-conta constitui-se como a atividade principal da criança até aproximadamente os seis anos de idade. Por meio dela, a criança realiza processos reflexivos (ainda que incipientes), coloca-se no lugar do outro (em geral do adulto), objetivando seu comportamento em um nível mais elevado de exigência social. Segundo Elkonin (2009), o jogo protagonizado tem origem histórica, pois nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, isto é, sua origem e natureza são sociais. Por meio do jogo protagonizado (e com o auxílio de objetos lúdicos, substitutos dos reais, em uma ação lúdica), a criança reconstitui esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis naquele momento do seu desenvolvimento. Neste caso, o jogo tem importância não apenas para os processos psíquicos que estão incluídos diretamente nele, como a imaginação e o pensamento, mas também para tudo aquilo que se relaciona a ele, ainda que de maneira indireta, como a memória. Em razão disso, Elkonin (1987, p. 84) considera que o jogo tem fundamental importância no processo de desenvolvimento da criança em idade escolar porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade da criança em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência. Posteriormente, será retomado neste texto a importância desta atividade no processo de desenvolvimento da criança.

medida, uma tomada de consciência do que é ser e agir como uma irmã⁶⁵. Por isso, para Vigotski, enquanto brincam essas crianças podem desenvolver uma observação delas próprias, de sua experiência de vida real cotidiana. Sem a pretensão de esvaziar o sentido da brincadeira como tal, o autor parece interessado em demonstrar que esta pode ser uma primeira possibilidade de a criança operar com o significado de sua própria ação, como bem esclarece Delari Junior (2013, p. 88):

Quando dissemos que na brincadeira as crianças “tomam consciência” de determinados papéis, dizemos no sentido de que atuam com base num certo conhecimento que têm, ou passam a ter, do próprio papel, mediante certo distanciamento e aproximação com relação a ele. Conhecimento que só pode emergir como um conhecimento partilhado e duplicado. Quando uma criança que é irmã da outra numa brincadeira diz “Agora eu vou ser a irmã!” este distanciamento e aproximação se produzem simultaneamente, pois se ela já é irmã, porque precisaria dizer que vai sê-lo, senão como um modo de diferenciar-se do próprio papel e de, simultaneamente, identificar-se com ele, em certa medida? Não se trata de que ela já sabia que faz tal diferenciação e identificação, mas de fato ela o está fazendo.

Não obstante, ao tecer suas considerações sobre a brincadeira, Vigotski (1989) também sinaliza que o desenvolvimento da consciência passa por estabelecer uma *diferenciação* entre aquilo que o *sujeito imagina* e aquilo que os objetos são por eles mesmos⁶⁶. O clássico exemplo de um menino brincando com um cabo de vassoura como se

⁶⁵ Elkonin (2009) demonstra, por meio de suas investigações, que a origem e o desenvolvimento do jogo protagonizado na ontogenia não é algo espontâneo, pelo contrário, está diretamente relacionado a atividade humana e as relações sociais estabelecidas pela criança. Assim, o adulto tem fundamental importância nesse processo, pois é ele quem introduz a criança no mundo da cultura e lhe apresenta os objetos sociais e seus usos convencionais para que, posteriormente, sejam convertidos em objetos substitutos durante a brincadeira de papéis sociais. Além disso, será na idade pré-escolar que o mundo das relações sociais se descortina para a criança e esta manifesta a necessidade de agir como o adulto, algo que somente é possível de ser realizado na situação imaginária, interpretando papéis sociais, desempenhando as ações que os caracterizam e utilizando objetos substitutos. Por meio de suas pesquisas, Elkonin (1987) identificou que, para que a criança assuma um papel, é necessário que ela individualize e conheça os traços característicos e as regras de comportamento que são inerentes aquele papel, as peculiaridades da relação que estabelece com as outras pessoas e com as coisas. Em geral, a criança representa no jogo protagonizado uma pessoa adulta, portadora de uma determinada função social, isto é, é um tipo de atividade em que a criança realiza de maneira prática a individualização das regras de conduta de um ou outro adulto, permitindo-lhe incorporar os conhecimentos infantis sobre a realidade social e elevá-los a um nível superior. Para esse autor, durante o jogo protagonizado a criança é consciente de que está representando um papel, ou seja, ela sabe que ela é, ao mesmo tempo, ela mesma e algum outro; suas ações são, simultaneamente, ações de outra pessoa cujo papel está desempenhando durante a brincadeira. Neste caso, as ações próprias da criança se objetivam em forma de ações de outra pessoa e, com isso, se facilita sua concretização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas próprias ações, porém as controla de modo relativamente mais fácil quando dadas em forma de ações de outras pessoas. (ELKONIN, 1987, p. 99). Outra constatação de fundamental importância feita por Elkonin (2009) foi o fato de que para as crianças mais novas o sentido da brincadeira é executar ações dos papéis; para aquelas com idades mediana o sentido consiste em representar na brincadeira as relações pessoais do papel; e, por fim, aquelas já em idade pré-escolar são capazes de captar os traços mais típicos do papel e interpretá-los.

⁶⁶ Para melhor compreender tais aspectos, sugere-se consultar a publicação *Psicologia do Jogo* (2009), mais precisamente os capítulos 5 e 6, em que Elkonin dedica-se a esclarecer o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar e sua importância no desenvolvimento psíquico da criança.

fosse um cavalo é pelo autor retomado: uma vez questionado se o objeto com o qual brinca é um cavalo, o menino esclarece que se trata de um cabo de vassoura e não de um cavalo real, isto é, nesse caso ele já é capaz de distinguir a brincadeira da realidade à qual ela remete em um processo de significação. Aqui está em foco a ênfase por Vigotski dada aos processos semânticos que constituem a ação no plano imaginário: “um significado é colocado em jogo e passa a ser predominante na própria atividade da criança, ao mesmo tempo em que se distancia e se diferencia dela, possibilitando a constituição da própria imaginação como tal, em suas características propriamente humanas” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 92).

Com relação à tomada de consciência de operações semióticas e conceituais (não identificada, necessariamente, com um ou outro momento do desenvolvimento), Toassa (2006) destaca que Vigotski, ao realizar estudos experimentais sobre o desenvolvimento do pensamento verbal, irá concluir que tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação para o plano da linguagem, recriando-a na imaginação para, então, exprimi-la em palavras. Nesse caso, na tomada de consciência:

[...] o processo de atividade é destacado da atividade geral da consciência, tornando-se, ele mesmo, um objeto de consciência, ou seja, apreendem-se os próprios processos psíquicos por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos já existentes. Dilemas motivacionais poderiam, também, ser objeto de uma tomada de consciência sobre temas éticos bastante abstratos. Com a mediação do conceito, um objeto deixa de ser um estímulo em particular para ser conscientemente representado por uma síntese – para Vigotski, há então níveis mais abstratos de tomada de consciência (de percepção dos próprios sistemas semióticos), que são um tipo de meta-relação com a realidade, mediados especialmente por uma história de apropriação significativa dos conceitos científicos; nesta meta-relação podemos identificar uma relação com as conquistas do gênero humano e com as experiências individuais da pessoa. Neste processo, “a tomada de consciência passa pelos portões dos conhecimentos científicos” (1934/2001a, p. 290). Tais conceitos são mediados por outros conceitos, de modo que o objeto é colocado num sistema hierárquico de inter-relações semióticas; daí a possibilidade de que seja apreendido e transferido para outros campos do pensamento e de conceitos anteriormente não relacionados a ele. (TOASSA, 2006, p. 74-75).

A generalização significa, ao mesmo tempo, tomada de consciência e sistematização de conceitos⁶⁷. Toassa (2006, p. 75) recorda que é próprio dos conceitos espontâneos não

⁶⁷ A respeito dessa afirmação, cabe lembrar que a linguagem possibilita a *comunicação* e a *generalização*, funções importantes no processo cognitivo de apreensão do conhecimento, especialmente a palavra. Outrossim, vale ressaltar que no processo de pensamento estão presentes, como partes constitutivas dele, a análise, a síntese, as operações intelectuais de abstração e a generalização, e “graças à atividade de abstração e generalização do cérebro humano se descobrem as leis que regem o mundo objetivo e se captam os nexos e relações internas e essenciais que existem entre as coisas. Nesse sentido, a abstração e a generalização são poderosos instrumentos do conhecimento humano. Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para

serem conscientizados, isto é, a criança sabe operar com eles, porém não toma consciência deles, relacionando-se simplesmente com o objeto e não com o ato de pensamento que torna essa relação existente. Aqui vai aparecendo a ideia da palavra como microcosmo da consciência humana. Ao estudar a “configuração dos diferentes planos e modos da consciência no processo de desenvolvimento do significado da palavra”, indicando que esta parte do “predomínio de organizações mais sincréticas e subjetivas para o predomínio de organizações mais conceituais e objetivas” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 100), Vigotski demarca uma progressiva objetividade da consciência, ao passo que o homem busca “[...] uma compreensão mais crítica de sua realidade, vinculada ao próprio desenvolvimento do significado das palavras que implica, em relação a dinâmica dos sistemas psicológicos, no desenvolvimento da própria consciência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 100)⁶⁸.

Como a consciência em Vigotski é movimento que se abre como possibilidade para rumos diversos, não pode tudo controlar, captar ou ser absoluta vontade. Pelo contrário, para cumprir sua função cognoscitiva requer necessariamente rupturas no próprio fluxo da consciência, ou seja, proceder não apenas por continuidade e associação, como também por

conhecer o objeto e descobrimos e destacamos o necessário do casual, o essencial do não essencial. A generalização nos permite mostrar o fundamento interno, os nexos, a unidade dos fenômenos e objetos, suas causas, a lei que os rege” (ROSENTAL; STRAKS, 1958 *apud* CISNE, 2014, p. 187-188). Cisne (2014), ao investigar os fundamentos, processos e movimentos de apropriação do conhecimento, localiza importantes contribuições nos estudos de Serguéi L. Rubinstein (1889-1960), o qual entende que a generalização possui estágios e graus de desenvolvimento no processo de cognição, isto é, temos a “generalização primária e a “generalização propriamente dita, conceitual, necessariamente vinculada a palavra como forma e condição de existência de dita generalização” (RUBINSTEIN, 1966, p. 52)” (CISNE, 2014, p. 189). As primeiras generalizações do pensamento infantil são generalizações primárias, a criança faz uso de uma mesma palavra para uma variedade de objetos, ou seja, a palavra passa de um objeto ao outro, mas não está atrelada a generalização verbal-conceitual: nos estágios iniciais do desenvolvimento da fala, a criança utiliza, por exemplo, a palavra cachorro para qualquer animal que se assemelhe a este. Já a generalização como característica do conceito – abstraído de suas particularidades, refere-se ao que há de universal ou de comum em um conjunto composto pelo diverso, ou seja, a palavra cachorro passa a se referir a todos os tipos de cachorros. Embora Rubinstein (1996) indique e detalhe duas formas típicas da generalização (aquela relacionada à teoria empírica e a generalização teórica), aqui interessa-nos destacar que para esse autor “a base da generalização reside no fato de que “uma coisa é essencial não porque seja comum a vários fenômenos, senão que resulta comum a vários fenômenos porque é essencial para eles” (RUBINSTEIN, 1996, p. 55). Para melhor compreensão dos processos de generalização e formação dos conceitos, sugerimos: Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VIGOTSKI, L. S. *Problemas de Psicología General*. Madri: Machado Libros, 2001. Obras Escogidas, v. II, p. 181-285; Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 517-545; LEONTIEV; LURIA; VIGOTSKI, 1988; RUBINSTEIN, 1996; e DAVÍDOV (1988).

⁶⁸ As relações entre pensamento e linguagem, bem como os processos de significação serão retomados posteriormente, porém, convém sinalizar que na aquisição da fala, o significado das palavras vai mudando para a criança – palavra como parte ou atributo do objeto e, mais tarde, como um signo representante de um objeto. Ademais, Vigotski compreende o significado como uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala sendo, portanto, a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. O significado permite ao homem um reflexo generalizado da realidade e constitui uma mediação interna do pensamento humano. O pensamento é gerado por uma motivação, melhor dizendo, pelos desejos e necessidades, pelos interesses e emoções do sujeito. Em decorrência disto, para compreender a fala de alguém é preciso ir além do entendimento das palavras, sendo necessário compreender seu pensamento e sua motivação (VIGOTSKI, 2009).

descontinuidade e dissociação. É justamente esse movimento que possibilita que a consciência estabeleça, ao mesmo tempo, relação entre diferentes realidades, separando-as, unindo-as, abstraindo-as, compreendendo-as e ignorando-as. Para Delari Junior (2013), a consciência em Vigotski é diálogo e se dá como significação, lugar propriamente humano.

Sendo assim, não pode ser absoluta, não pode ser totalmente opaca, mas se constitui como devir, como luta e conflito imanentes. Ela **se realiza na composição de múltiplos e contraditórios lugares significativos nos quais cada ser humano se relaciona com os demais em determinadas práticas sociais, fazendo-se sujeito dessas relações**. A consciência surge como movimento pelo qual diferentes papéis podem ser não apenas reproduzidos, mas também confrontados, refeitos, repensados, mesmo que parcialmente. A emergência da consciência não apenas implica em que nos posicionemos e/ou sejamos posicionados diante de outra pessoa, como também implica a possibilidade de que, mediante a fala do outro e/ou para o outro, passemos também a nos enxergar no próprio movimento de assumir tal posicionamento. Contudo, aquilo que passamos a enxergar será sempre apenas parte do processo como um todo, será sempre uma visão parcial prestes a se refazer no jogo das relações sociais. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 105, grifos do autor).

Isso posto, a segunda acepção para consciência na obra de Vigotski é identificada por Toassa (2006, p. 76) como *atributo*: diversas funções ou conteúdos psíquicos são qualificados com o termo consciente, por isso, em suas obras, é comum localizar as expressões “[...] concepção consciente (VYGOTSKI, 1995), memória consciente, ato consciente; bem como o estado existente ou inexistente de uma relação de compreensão com a realidade externa ou vivencial” e, ainda, a ideia de estado psíquico consciente em referência ao estado de vigília de uma pessoa.

Já em uma terceira acepção, pode ser compreendida, segundo Toassa (2006, p. 77 e 78), “como *sistema psicológico* em relação com o meio e com a própria pessoa”, ou seja, “um tipo de mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência que integra sistemas novos e antigos de conduta”. Desta forma, sintetiza que a consciência é uma estrutura composta de outras estruturas: um único sistema psicológico composto pelas estruturas de conduta consciente, ou seja, as funções psíquicas superiores⁶⁹, “verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos” (TOASSA, 2006, p. 78). Para Vigotski, todo o fluxo do desenvolvimento humano ocorre do social para o individual, neste caso, as

⁶⁹ Mais adiante esse conceito será retomado com maior detalhamento. Interessa nesse momento demarcar o caráter social da consciência em Vigotski.

funções psicológicas superiores aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, posteriormente, no nível individual.

Embora extenso, o excerto a seguir apresenta uma importante síntese sobre pontos cruciais defendidos por Vigotski. Evidencia-se o caráter social da consciência, isto é, a gênese do psiquismo concreto do homem como fruto das relações sociais⁷⁰.

Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais. **Integrando-se a novas atividades humanas, as pessoas apropriam-se das funções psíquicas superiores que as medeiam: memória, atenção, linguagem oral, sentimento, linguagem escrita** etc. Inúmeras impressões sensoriais bombardeiam o cérebro. Tais impressões são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade consciente consiste em atribuir sentido às impressões sensoriais, em produzir novas combinações dessas impressões, além de controlar as ações. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas *no*, mas também *pelo* cérebro. Este processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem: é com a apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos que as pessoas são capazes de ir além das sensações, generalizando a experiência nas palavras. Os signos são estímulos artificialmente criados para a representação dos estímulos-objeto (coisas, pessoas) e para a acumulação de experiências acerca do meio: **o caminho da criança à coisa, e da coisa à criança passa por outra pessoa.** (TOASSA, 2006, p. 78, grifos nossos).

Dessa forma, cada sujeito humano somente passa a existir como função de uma relação real com outro alguém e, nessa relação, cada qual assume um papel frente ao outro. As relações sociais são funções nas quais se estabelecem diferentes papéis sociais e posições humanas, por exemplo, uma mesma pessoa pode ser mãe e filha, patroa e empregada, permitindo ao sujeito experimentar o mundo e a si mesmo. Por sua vez, é a palavra (“significado da palavra”, “palavra significativa”) – de um homem real e concreto –, em sua materialidade, a unidade de análise que possibilita essa mediação, estabelecendo uma função de determinação e indeterminação recíproca desse mesmo homem e as relações sociais das quais ele faz parte nos seus mais diversos modos (em seu círculo familiar, grupos, instituições, classes sociais, entre outros) e na qual encontram-se tanto os processos de fala como de pensamento.

⁷⁰ Os conceitos de relação social e mediação serão retomados mais à frente. Entretanto, cabe sinalizar que para haver uma relação Vigotski considera como pressuposto básico que existam ao menos duas instâncias a serem relacionadas, vinculadas necessariamente por um terceiro elemento (significação). As relações sociais são, para ele, princípio explicativo da consciência e a unidade de análise, que estabelece uma mediação real entre consciência e relação social, é a palavra (microcosmos da consciência).

Ainda nesse mesmo excerto está expressa outra importante contribuição de Vigotski: o significado tem desenvolvimento histórico, sendo passível de mudanças. A consciência, portanto,

[...] emerge de um movimento concreto de significação no microcosmo que é a palavra. Trata-se de uma palavra desde o início encarnada e tangível em sua materialidade fonológica, neuropsicológica e social. Sendo vista, simultaneamente, como um signo com grande plasticidade e reversibilidade, como fluxo cortical de múltiplos sistemas funcionais e como processo de mediação cultural, no drama da vida concreta. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 113).

Assim, pelo exposto até aqui, podemos sintetizar que ao romper com a dicotomia entre o individual e o social, entre o abstrato e o sujeito empírico, Vigotski tematiza a questão da constituição do sujeito e do desenvolvimento da psique humana em toda a sua produção, inaugurando outro modo de compreender o fenômeno psicológico. Da busca por uma Psicologia humana e concreta do homem, assentado nos princípios filosóficos do materialismo histórico e dialético, este autor elege a consciência como objeto de estudo, defendendo-a como uma atividade vital humana que, como tal, não está à parte da existência orgânica do ser, mas que ao mesmo tempo não pode surgir espontaneamente do sujeito. Para ele, a consciência surge a posteriori, constituindo-se como função e desdobramento da própria história social. Ela é parcial porque se trata sempre da consciência de alguém e esse alguém é constituído e atravessado por suas próprias necessidades, motivações e afetos, características imanentes ao próprio movimento da consciência. É também parcial porque emerge sempre da relação de um ser humano com outro, sendo impossível prever com quantos e quais sujeitos uma mesma pessoa se relacionará desde o nascimento e por toda a sua existência. Ademais, cada ser humano concreto está inevitavelmente inserido em uma cultura, a qual produz marcas profundas e decisivas em sua trajetória histórica⁷¹.

Por isso, o sujeito em Vigotski é síntese de múltiplas determinações, e seu desenvolvimento é, desse ponto de vista, histórico e social. O homem somente se humaniza ao se apropriar dos comportamentos, ideias e mediadores culturais produzidos por seus antepassados, pois “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando

⁷¹ Cabe ainda lembrar que cada ser singular não é capaz de definir por si só um conjunto de aspectos, específicos e gerais, sobre sua própria vida como, por exemplo, o lugar onde nascerá e em que tempo, sua classe social e as condições geopolíticas e econômicas, quem serão seus pais ou sua família. Isso quer dizer que embora existam aspectos da vida humana que dependem inevitavelmente de decisões pessoais, mesmo que parciais, e não da vida alheia, o sujeito não é capaz de ter domínio sobre diversas condições materiais endógenas e exógenas relativas a um conjunto de possibilidades básicas para sua própria existência, nem pode reger os modos pelos quais tais condições se integram (DELARI JUNIOR, 2013). Esses fatores que escapam ao controle de um indivíduo serão parte constitutiva do seu próprio modo de ser. Portanto, será na trama real e no movimento de lutas sociais, mediante a disputa de diferentes projetos políticos e econômicos, que a defesa da vida humana e o direito à diferença e à singularidade serão ou não garantidos.

nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267), isto é, a continuidade do processo histórico e o desenvolvimento das características especificamente humanas ocorrem conforme o homem compreende, internaliza e realiza o trabalho social e os modos de pensar e agir nele cristalizados⁷².

Ao mesmo tempo, e não menos importante, o sujeito diferencia-se dos demais pela singularidade da experiência humana que só pode ocorrer na relação *com* o outro, *em* relação ao outro, conforme apropria-se dessas mesmas relações em um processo dialético entre objetividade e subjetividade.⁷³ Esse processo de tornar o que é universal em singular é que possibilita que o ser humano seja o que é, enquanto exemplar único da espécie humana. Porém, como assinalamos anteriormente, uma vez que a humanização pressupõe relações reais entre pessoas reais, tal processo é necessariamente constituído por encontros e desencontros, tensionamentos, estranhamentos, confrontos, o que exige de nós relações alteritárias, as quais são caracterizadas

[...] pela abertura ao encontro com um outro, com a diferença. Esse encontro, pautado pela escuta dessa diferença, do que com esse outro posso vir a aprender, engendra o movimento de estranhamento em relação a essa diferença e, fundamentalmente, em relação a si mesmo, aos valores que constituem os modos de ver, de sentir, de conhecer. Relações alteritárias, por conseguinte, são relações que tensionam pressupostas essências, que movem os encontros com outros e movem o processo de vir a ser um outro. Relações

⁷² No *Manuscritos de 1844*, nas *Teses sobre Feuerbach* e em *A ideologia alemã*, Marx assinala sua definição de homem, bem como sua concepção de essência humana (natureza humana ou realidade humana). Para ele a essência humana reside no trabalho (práxis), isto é, “o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2004, p. 5). Diferentemente dos outros animais, não basta ao homem adaptar-se a natureza, é preciso transformá-la para atender suas necessidades e essa ação é por ele denominada de trabalho, atividade que permite ao ser humano produzir a si mesmo. Por meio do trabalho, o homem – ser prático, produtor e transformador - cria um mundo objetivo, ou seja, “põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivam nos produtos de sua atividade” (SAVIANI, 2004, p. 7). Por isso, que “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, 1977 apud SAVIANI, 2004, p. 10). Mais à frente retomaremos essa questão e a importância do trabalho no desenvolvimento do comportamento humano.

⁷³ Delari Junior (2013) lembra que, na perspectiva do discurso moderno hegemônico, a singularidade da experiência humana somente é aceita ou admitida quando esta não causa ou provoca o inconveniente da diferença e da luta entre os homens. Entretanto, corroboramos com este autor quando afirma que dar ênfase a esse conceito é ir na contramão do que está posto e dar visibilidade para as diferenças, para os confrontos e para as contradições entre singularidades coincidentes ou mesmo antagônicas. Tomada em sua materialidade, a singularidade da experiência humana, “comporta tanto a proposição de um lugar essencial para a diferença como tal, quanto a compreensão de que a diferença não pode existir como imanente a ela mesma, implicando, necessariamente, relações múltiplas e contraditórias. Nesse sentido, o singular não é o oposto do plural, mas aquilo que só pode existir em relação constitutiva com o plural. Fora da pluralidade o singular só poderia ser entendido como uno, o indivisível, como a essência absoluta: o ser idêntico a si mesmo. E sem a dimensão da singularidade, a pluralidade não pode passar de um critério quantitativo. [...]. Em outras palavras, o próprio movimento pelo qual passamos a nos sentir, perceber e compreender como seres individuais e singulares só pode se realizar no interior de uma trama social que é, por definição, plural e contraditória.” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 43-44).

que se efetivam no encontro com a diferença, sendo este encontro condição para o reconhecimento de si, de nossos próprios limites e possibilidades. **E esse encontro, por sua vez, se apresenta como condição de transformação tanto de si como do outro, desde que cunhado sob a égide não do apagamento das diferenças ou de sua hierarquização, mas no reconhecimento do que do outro e com o outro posso transformar em mim.** A assunção de relações alteritárias se funda, por conseguinte, em uma perspectiva ética, estética e política de reconhecimento do outro como ser humano de direitos, com conhecimentos, experiências e valores cunhados nas relações das quais fazemos parte e de cuja responsabilidade não podemos nos omitir. (ZANELLA, 2013, p. 155, grifo nosso).

Zanella (2013) nos convoca a pensar a importância da responsividade ética de cada pessoa no conjunto das relações sociais em que está inserida. Abre como possibilidade para a reflexão o fato de que nem todos os homens têm acesso de igual modo às produções intelectuais e materiais objetivadas pela humanidade, pois as diferenças existentes entre os seres humanos não assentam somente sobre os aspectos físicos, corpóreos e externos, mas também correspondem às diferenças e condições dos seus modos de vida que são inevitavelmente atravessados pelos aspectos econômicos e políticos, pela distribuição desigual das riquezas e, na conjuntura atual, pela desumanização frente ao projeto neoliberal que avança a passos largos em todos os continentes⁷⁴.

Por fim, parece importante sinalizar um último aspecto a respeito do processo de constituição do sujeito, que mais adiante será retomado e aprofundado, e que está diretamente

⁷⁴ É Leontiev (1978, p. 274-276) quem lembra que esta desigualdade entre os homens não tem sua origem em diferenças biológicas naturais, pois ela é produto da desigualdade econômica, de classes e “da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico”. Disso resulta uma maior concentração das riquezas materiais e da cultura intelectual a uma ínfima minoria, a classe dominante. A ela está resguardado o livre acesso a tudo aquilo que foi produzido e acumulado pelas gerações anteriores, enquanto a maioria da população – resumida na classe trabalhadora, nos grupos minoritários e periféricos, naqueles que se negam em adequar-se ao sistema arbitrário e perverso em curso –, resta resistir para não sucumbir ao “mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas”. Embora não seja possível aprofundar esses aspectos e dedicar maior atenção para essa importante discussão, alguns apontamentos de Leontiev (1978) merecem destaque e contribuem para uma posterior reflexão. Para esse autor, “como a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar ao serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. Enquanto no domínio das ciências que asseguram o progresso técnico se verifica uma acumulação rápida de conhecimentos positivos, no domínio que toca ao homem e à sociedade, à sua natureza e essência, às forças que os fazem avançar e ao seu futuro, nos domínios dos ideais morais e estéticos, o desenvolvimento segue duas vias radicalmente distintas. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica*. [...]. A concentração e a estratificação da cultura não se produzem apenas no interior das nações ou dos países. A desigualdade do desenvolvimento cultural dos homens manifesta-se ainda mais cruamente à escala do mundo, da humanidade inteira” (LEONTIEV, 1978, p. 276).

vinculado ao objeto desta tese. Para integrar o gênero humano, o indivíduo precisa ser formado, precisa ser educado. Corroborando com Arendt (1972, p. 247), entendemos que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos mais novos e jovens”. Isto é, a chegada de cada novo ser humano exige o esforço coletivo por parte daqueles que o antecederam para apresentar-lhe as coisas do mundo, inserindo-o pouco a pouco na vida social e cultural. A criança, esse sujeito humano de pouca idade, necessita do auxílio do outro mais experiente para iniciar esse processo que começa desde que nasce e nunca mais cessa. Esse lugar de mediador da criança com a cultura material e intelectual é ocupado, na maioria das vezes, pelo adulto e, no espaço da creche, pré-escola e escola, pelo/a professor/a. Como sujeito responsável em criar as condições para que a criança tenha acesso a toda essa produção humana, cabe ao professor/a planejar e exercer sua atividade docente de modo que a criança exercite plenamente seus direitos de participar, brincar e aprender mediante uma experiência educativa que humanize e emancipe, e não subordine nem marginalize. Nesse sentido, a busca por uma educação contra a barbárie, tal como defende Theodor W. Adorno (1995), pressupõe tensionar o lugar assimétrico em que estão o adulto professor/a e a criança estudante para se produzir outros modos de ser e estar nos contextos educativos. Afinal, como bem nos lembra Leontiev (1978, p. 273), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.⁷⁵

Assim, considerando nosso objeto, pareceu-nos importante estabelecer uma aproximação, ainda que inicial, ao conceito de consciência em Vigotski com vistas a identificar como que o autor compreende o processo de desenvolvimento da psique humana, para então localizar e aprofundar, no capítulo seguinte, suas contribuições a respeito do processo de desenvolvimento da criança e da psique infantil. Ao nosso ver, tudo converge para a importância da educação no processo de humanização e emancipação do sujeito, e do/a professor/a como aquele/a que desempenha um importante papel na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança.

⁷⁵ Para este autor essa é a razão pela qual toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade apela para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: “o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

O rato e a montanha

[...]

O rato decidiu ir até a montanha. Encontrou suas encostas desmatadas e os cursos dos riachos secos: homens de negócio haviam derrubado tudo, a montanha mostrava suas entranhas sem terra.

Então o rato contou para a montanha toda a história do menino que não tinha leite para o café da manhã...

E prometeu à montanha que o menino, quando crescesse, replantaria pinheiros, carvalhos e castanheiras. A chuva voltaria a formar riachos e regar o vale, as terras voltariam a ser férteis...

Assim o rato convenceu a montanha, que lhe deu as pedras de que o pedreiro precisava.

A fonte recuperou a água. O campo a bebeu. A cabra teve capim à vontade e deu tanto leite que o menino poderia até tomar banho com ele.

Quando cresceu, o menino cumpriu a promessa do rato. As árvores povoaram de novo as encostas da montanha. Os animais do bosque regressaram. O solo voltou a ser fértil...

... e a montanha recuperou todo o seu esplendor.

– Cumprimos nossa missão, meu amigo. Vamos ver como ficou?
(Antônio Gramsci (1931/2019))

3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, A PERIODIZAÇÃO DAS IDADES E ATIVIDADE PRINCIPAL NO PERÍODO DE 0 A 3 ANOS

Quando vejo um bebê abrir e fechar uma caixa, colocar dentro uma pedra, tirá-la, colocar outra vez, depois sacudir a caixa para escutar o barulho que faz; quando vejo com um ano puxando um banquinho, cambaleando sobre suas pernas pouco firmes, sob um peso que ultrapassa suas forças, ou com dois anos, dizer “muuuu” vendo uma vaca, depois acrescentar “ada muuuu”, porque “ada” é o nome que ela dá ao cachorro da casa; quando penso na lógica destes erros de linguagem dignos de serem anotados e publicados... [...] abraço todas essas crianças com o meu olhar e com o meu pensamento: oh! maravilhoso mistério da natureza, quem são vocês, o que vocês nos trazem? Eu os abraço com toda a minha afeição? Como posso ajudar vocês? (KORCZAK, 1983, p. 62-63).

As investigações realizadas pela Psicologia nas primeiras décadas do século passado centraram-se nos aspectos físicos, orgânicos e ambientais do desenvolvimento da criança, e esse interesse, especialmente pelos primeiros anos de vida, não é exclusivo desta área do conhecimento e está inevitavelmente vinculado ao que diferentes autores denominaram de um crescente *sentimento de infância*⁷⁶ que irá consolidar-se na sociedade moderna. Por outro

76 A literatura a respeito do “sentimento de infância” e da forma como a criança passou a ser vista, compreendida e tratada pelos adultos e pelas diferentes áreas do conhecimento na passagem dos séculos é vasta. Por um longo período a criança foi considerada um adulto em miniatura e a duração da infância estava vinculada ao tempo em que necessitava de cuidados físicos para sua sobrevivência. (ARIÈS, 1973/2017; CHARTIER, 1991; CAMBI, 1999; HOBSBAWM, 1995; MIRANDA, 1985; CARDOSO, 2004; FREITAS, KUHLMANN JR., 2002). Cambi (1999) identifica que entre os séculos V e o século XV, em uma sociedade organizada e controlada segundo os preceitos da Igreja, a criança nada mais era que um membro de uma linhagem, e a família, ampla e dispersa, não representava núcleo de afetos. Será somente com o início da chamada Modernidade (1492-1789) que um conjunto de mudanças e rupturas marcam o fim da época medieval e inauguram uma revolução em diferentes âmbitos da vida em sociedade. O mundo moderno estrutura-se a partir de processos de civilização, racionalização e institucionalização da vida social e privada implicando na necessidade de se formar um novo modelo de homem laico e racional e na criação de instituições sociais para alcançar tal fim. Logo, a família (agora “nuclear” e marcada pelo crescente sentimento de infância) e a escola (invenção da burguesia em ascensão) passam por uma profunda redefinição e assumem cada vez mais o papel social da educação na formação pessoal e social dos indivíduos. Para Boto (2002, p. 12) o trabalho pioneiro e amplamente difundido do historiador francês Philippe Ariès, na década de 1960, consolida a “suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância”. Isto é, “[...] tratava-se de um novo modo de perceber as relações com as novas gerações: que reconheciam nelas a diferença, a especificidade, e que procurava observá-la perante um registro suposto diametralmente distinto da condição adulta” (BOTO, 2002, p. 56). Em outras palavras, o homem projeta na criança a representação de si mesmo e ao fazê-lo identifica semelhanças, mas também um conjunto de diferenças que demarcam a especificidade da condição de ser criança e, por isso mesmo, não pode ser ele – o adulto –, o “padrão de medida” sobre o que é “ser criança”. Nesta perspectiva, concordamos com Quinteiro (2000, p. 26) que a ideia de infância foi universalizada a partir dos critérios de idade, dependência do adulto e temporalidade, “características hegemônicas [que] colocam a criança, independente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar”. Esses modos de ver, ouvir, tratar e pensar a criança e a infância, vem sendo historicamente e socialmente construídos, partilhados, praticados e

lado, corroboramos com Pino (2005, p. 27-28) quando afirma que é muito difícil “falar de uma psicologia da infância quando o que temos, na realidade, é um mosaico de teorias parciais da infância refletindo as diferentes concepções de mundo de cada escola”⁷⁷.

Até o início do século XX os estudos, as observações e experimentações realizadas pela Psicologia buscavam encontrar na criança a chave para a compreensão do homem. Somente em meados desse mesmo século que se observará a repercussão das teorias de três autores que – ainda interessados no homem enquanto sujeito de saber e objeto de conhecimento – contribuíram com o campo da psicologia infantil, produzindo um conjunto de estudos a respeito do desenvolvimento infantil e da infância: o médico francês Henry Wallon (1879-1962), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o professor e psicólogo bielorusso Lev S. Vigotski (1896-1934).

Para Smolka (2002, p. 115), esses autores destacam-se, pois além de observarem as crianças, desenvolveram um conjunto de procedimentos de caráter clínico experimental, levantaram hipóteses e contribuíram de maneira profícua para a produção do conhecimento sobre a criança e o desenvolvimento infantil, “falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência”. O modo como se aproximaram da criança como objeto de estudo e o contexto social e cultural vivido por cada um deles reflete-se em suas obras, consideradas fundamentais, não apenas para a Psicologia, como também para a Educação e para prática pedagógica dos/as professores/as⁷⁸.

legitimados ao longo dos séculos e impactam e transformam a vida de crianças reais que vivem em contextos culturais diversos e multifacetados. Vemos uma linha tênue que separa o mundo da criança do mundo do adulto e uma cultura pensada para a infância. Por fim, cabe ainda lembrar que demorou muito tempo para que as chamadas Ciências da Educação (a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia, a História, a Sociologia e a Antropologia) incorporassem e focassem na criança e na infância suas pesquisas. Tal fato traz consequências importantes para o processo de educação da criança, para as relações de ensino e de aprendizagem, para a organização, a estrutura e o funcionamento das creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental e para a formação inicial e continuada dos/as professores/as.

⁷⁷ O conjunto de conhecimentos acumulados pela Psicologia sobre a infância oferece, segundo Pino (2005), uma visão muito mais parcial do que global ou articulada, isso porque, em geral, as grandes correntes do pensamento psicológico tendem a priorizar em suas pesquisas e teorias alguns aspectos desvinculados dos demais, ou ainda, fornecem modelos complexos de determinados aspectos do desenvolvimento infantil e pouco se detêm sobre outros.

⁷⁸ Smolka (2002) sintetiza o modo como cada um desses teóricos chega na criança e a elege como objeto de estudo e pesquisa: “Foi a partir do necessário enfrentamento dos problemas, do ponto de vista médico, que Wallon se aproximou – teoricamente – das crianças; foi no contexto da psiquiatria, do desconcerto mental, da patologia, e enfocando o organismo indefeso, vibrante e expressivo da criança pequena, que ele problematizou a relação entre emoção e consciência. Piaget, desde o início, privilegiou o caráter epistêmico da ação humana. Assumindo que “a lógica não é inata”, mas “que se desenvolve pouco a pouco”, e que o “problema das relações entre organismo e meio se colocava também no domínio do conhecimento”, propôs-se a “descobrir uma espécie de embriologia da inteligência” investindo nos estudos da psicogênese (1976: 10). Quanto à Vygotsky, podemos dizer que a ambiência cultural da Rússia pré e pós-revolucionária, provocava a emergência de inúmeras discussões e demandava projetos com vistas à construção de uma nova sociedade e à criação de um homem

Cientes de que não é possível atribuir a nenhuma teoria o caráter de verdade universal, com o risco de criar uma “representação da infância que, no lugar de fundar-se em dados fornecidos pela realidade histórica, funda-se, essencialmente, na visão de mundo específica de cada escola” (PINO, 2005, p. 28), interessa-nos, neste capítulo, aprofundar alguns aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento da criança e de sua psique, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Como vimos anteriormente, seu fundador, Lev S. Vigotski, inaugura um novo olhar acerca do processo de constituição da natureza humana ao identificar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a cultura e ao assegurar que o homem é um sujeito criador e responsável por tudo aquilo que define a condição humana de sua natureza. A criança, nessa perspectiva, vive um período primitivo pré-cultural até desenvolver as formas superiores de conduta e estar inserida por completo no ambiente cultural, e, tal processo, só é possível pela interação com os outros exemplares de sua espécie e pela mediação dos instrumentos e signos – os quais relacionam sujeito e sociedade, eu e outro (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Desta forma, “o eu não é somente um, assim como o social do qual tanto falamos não se reduz à multiplicidade de pessoas, à coletividade anônima da qual inexoravelmente participamos” (ZANELLA, 2013, p. 254), pois cada pessoa é, ao mesmo tempo, singularidade e coletividade. Nada no humano está dado a priori, como germe, mas é o contexto histórico e cultural ao qual cada indivíduo está inserido que possibilitará seu desenvolvimento e sua constituição enquanto sujeito. A consciência humana e as funções psicológicas superiores não se desenvolvem com base apenas em um processo de maturação biológica, muito menos estão prontas no nascimento. Por meio da atividade humana e da relação que estabelece com os outros, a criança experiencia, aprende e se desenvolve, apropria-se do legado humano – da cultura, dos instrumentos e dos signos, dos conhecimentos, dos valores, das técnicas, das linguagens – formando sua consciência e sua personalidade⁷⁹ mediante uma relação dialética entre objetividade e subjetividade.

novo. Um novo projeto de sociedade implicava o enfrentamento do analfabetismo, da marginalidade, da defectologia. Foi nesse contexto que ele se formou professor e pesquisador sobre o desenvolvimento cultural da criança”. (SMOLKA, 2002, p. 115-116).

⁷⁹ Considerando a complexidade do estudo sobre esse tema, destacamos que nesta pesquisa partimos da compreensão de que, assim como a consciência, a personalidade é um dos elementos que constitui a psique humana, sendo, portanto, um produto histórico-social. Para a autora russa Lydia Il’ichna Bozhovich (1908-1981), a personalidade do homem representa um sistema psicológico integrativo superior, uma certa totalidade indissolúvel, relativamente estável, o qual possui sua lógica de desenvolvimento e leis próprias (BOZHOVICH, 1981; 1987). A formação da personalidade tem uma importância decisiva para a caracterização do homem porque garante a ele formas de conduta e atividade mais elevadas e conscientes, permitindo a unidade de todas suas atitudes para a realidade. Assim, segundo a autora, todo o sistema de sua vida afetiva interna é determinado pelas particularidades da personalidade que se formam no sujeito durante o processo de sua experiência social

Por isso, a forma como garantimos ou realizamos a transmissão da cultura material e intelectual é o que chamamos de *educação*, que, segundo Cardoso (2004, p. 109), “é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade”. A creche, a pré-escola e a escola constituem-se em espaços privilegiados de socialização das novas gerações e o ingresso da criança nesses espaços representa um marco em sua vida, significando a possibilidade de ter suas relações sociais redimensionadas, com outros referenciais. O *papel do/a professor/a* é, neste caso, atuar como um *mediador* ao criar as condições para que a criança não apenas se aproprie desse legado cultural ao qual tem direito, como também resistir e lutar contra a lógica neoliberal e opressora do capital, para que estes espaços se constituam em lugares de acolhimento, de afetos, de sentidos e de encontros que possibilitem à criança se desenvolver em suas múltiplas dimensões.

Assim, considerando que as relações entre criança, infância, escola e desenvolvimento humano são complexas, diversas e multifacetadas; que partilhamos da compreensão de que a *educação* só pode ser concebida como um processo de *humanização* (MELLO, 2007); e que as necessidades específicas do desenvolvimento infantil orientam (ou deveriam orientar) a atividade de ensino dos/as professores/as que atuam com crianças no espaço da creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental, evidenciaremos neste capítulo alguns apontamentos mais gerais com relação ao desenvolvimento humano, mediante a passagem do biológico ao cultural a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a importância da atividade mediadora, do emprego dos signos e dos instrumentos; e ainda alguns aspectos relevantes a respeito do modo como a criança se comunica e aprende em cada período de idade e as crises inerentes ao seu desenvolvimento, por entender que tais aspectos contribuem para a compreensão do processo de humanização e constituição da criança como ser social.

(BOZHOVICH, 1981). Por isso, a personalidade não pode ser compreendida sem que se leve em conta a relação com as novas formações psicológicas, as quais permitem a tomada de consciência (de si mesmo e para si mesmo), com base nas vivências (unidade através da qual se torna possível o entendimento da unidade meio social e personalidade no curso do desenvolvimento psíquico) que as atividades proporcionam. Neste caso, as ideias defendidas por Leontiev (1978, p. 135-143) parecem complementares a essas, pois o autor afirma que a personalidade corresponde a “uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade”; e “a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, mas das relações que se *realizam* e são realizadas por sua atividade, mais exatamente pelo conjunto de suas diversas atividades”. A personalidade é uma formação complexa do psiquismo humano que engloba tanto as capacidades cognitivas quanto as emoções, a vontade, os traços de caráter. Trata-se de um sistema constituído por distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo. Para ampliar a discussão sobre esse tema sugerimos consultar: BOZHOVICH, 1981; 1987; LEONTIEV, 1978; ZAPORÓSHETZ, 1987; DUARTE, 2013; BISSOLI, 2005.

3.1 O SER HUMANO EM ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

O processo social, cultural e histórico da constituição do sujeito em Vigotski aparece em sua obra em diferentes momentos, ora de modo mais geral, ora via problematizações mais específicas em que discute um conjunto de aspectos fundamentais sobre o ciclo vital. Isso quer dizer que, ao buscar a gênese e a natureza dos processos psicológicos, este autor estudou detalhadamente o problema da estrutura e a gênese das funções psicológicas superiores⁸⁰. Opondo-se ao entendimento da Psicologia de sua época, cuja explicação para os processos psicológicos superiores era pautada em leis naturais ou leis espirituais, com enfoque atomístico ou metafísico, Vigotski propõe estabelecer a diferença entre o natural e o cultural, entre o natural e o histórico, entre o biológico e o social, reconhecendo as conexões entre ambos (VYGOTSKI, 2000). Para ele, os estudos produzidos até aquele momento não eram capazes de explicar a diferença entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e o amadurecimento entre essas duas linhas genéticas, pois tratavam esses fatos como fenômenos da mesma ordem, regidos por leis e princípios de natureza psicológica idêntica.⁸¹

Desta forma, ao considerar este tema nebuloso para a Psicologia, carente de estudos, delimitações e aprofundamentos a respeito de conceitos que lhe são próximos ou afins, Vigotski identificará nas contribuições de Marx subsídios para defender a ideia de que as relações sócio-histórico-culturais representam a gênese das funções psíquicas superiores, isto é, “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas

⁸⁰ Nesse subitem, pretende-se apresentar alguns apontamentos mais gerais acerca da gênese das funções psicológicas superiores. Embora essa questão atravesse toda a densa obra de Vigotski, esse tema está localizado, mais detalhadamente, no tomo III das *Obras Escolhidas* publicadas pela Editora Visor. Os artigos que compõem esse tomo foram originalmente escritos em 1931 e versam sobre *o problema das funções psíquicas superiores, análise das funções psíquicas, estrutura das funções psíquicas superiores e gênese das funções psíquicas*. O termo *função* é um dos mais utilizados por Vigotski em sua obra e isso evidentemente está relacionado ao fato de que o tema das funções elementares e superiores constituem o cerne do debate deste autor com as psicologias tradicional, subjetivista e contemporânea. No conjunto de sua obra, este termo aparece como equivalente e até mesmo como sinônimo de outros como, por exemplo, “formas superiores de conduta”, “formas mentais” e “processos mentais superiores”. Segundo Pino (2005, p. 97), essa maneira vaga e indefinida abre a possibilidade de imaginar a psique humana, a qual é para Vigotski um complexo de funções, como “algo dinâmico e em contínuo movimento; algo que não se cristaliza em formas acabadas, mas que se constitui de maneira constante; algo que, falando em termos metafóricos, se situaria “entre a fumaça e o cristal”, ou seja, entre a fluidez de uma e a rigidez do outro. Algo que nos faz pensar em fluxos criativos, fluxos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido. Entendida assim a função, o ato de funcionar e o resultado desse ato fundem-se sem se confundirem”.

⁸¹ Cisne (2014, p. 121) lembra que “[...] tanto a velha psicologia (empírica subjetivista) quanto a nova psicologia (o behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa) apresentavam um movimento metodológico em comum que consistia no fato de que ambas compartilhavam uma mesma atitude analítica, dividiam do todo os elementos primários e reduziam, das formações e formas superiores, as inferiores, desprezavam qualitativamente o problema, demonstrando assim que ambas não apresentavam um pensamento científico dialético”.

relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior” (LURIA, 2018, p. 25). Nesse sentido, ao olhar para a espécie homo e traçar as semelhanças e as diferenças em relação as demais espécies, Vigotski identifica que seu percurso evolutivo é ditado pelas leis da natureza, mas também, e cada vez mais, pelas leis da história humana. Neste caso, as funções psíquicas superiores só podem ser interpretadas a partir do fato de que, ao mesmo tempo em que a natureza influencia o homem, ele, ao agir sobre a natureza, provoca-lhe modificações e cria condições que originam sua própria transformação, sendo, portanto, um agente ativo no processo de criação desse meio.

Em *Estudos sobre a história do comportamento humano: símios, homem primitivo e criança*, publicação fruto das investigações realizadas em parceria com Luria, Vigotski (1996, p. 151) assinala três linhas principais no desenvolvimento do comportamento humano:

[...] a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural.

Na *filogênese*, portanto, ocorre o processo pelo qual se distingue o desenvolvimento em relação às espécies anteriores. O uso das mãos para outras funções além do andar constituiu-se em um passo decisivo na história do homem primitivo, permitindo a ele, gradativamente, desenvolver um conjunto de habilidades e uma maior flexibilidade – pelo aperfeiçoamento de músculos, de ligamentos e, a longo prazo, dos ossos –, capazes de serem transmitidas por herança e cada vez de um modo aumentado às gerações posteriores. Há um longo caminho até o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e a separação definitiva do homem e do macaco. A mão deixou de ser apenas o órgão do trabalho, como afirmou Engels (1976), para tornar-se também produto dele. Do trabalho, das atividades coletivas e agrupadas, surge a necessidade da comunicação entre esses membros, culminando no desenvolvimento de um tipo de linguagem primitiva. Sendo assim, na linha *histórica* estão presentes os primórdios do trabalho, da fala e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo. E na *ontogênese*, linha que inclui as duas anteriores e na qual ocorre o desenvolvimento individual da personalidade pela aquisição de habilidades, estão presentes os modos de pensar culturalmente coordenados com o desenvolvimento biológico e cultural.

Cada um desses estágios de desenvolvimento prepara a transição para o seguinte que não elimina seu antecessor, mas pressupõe uma conexão entre eles. Engels (1976) é claro

quando afirma que o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana e o desenvolvimento do homem está submetido a leis sócio-históricas:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1976, p. 22).

Nesse sentido, Marx e Engels (2009, p. 32) asseveram que “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. A produção de meios para a satisfação de suas necessidades constitui o primeiro ato histórico, isto é, por meio do trabalho o homem produz, reproduz e transforma sua existência, constituindo sua história, ao mesmo tempo em que por ela é constituído⁸². Ainda que a atividade humana esteja condicionada pelas leis genéticas de sua espécie biológica, desde o início da história humana, o homem, ao criar suas condições de vida, encontra uma forma de garantir a continuidade do progresso histórico da humanidade pela transmissão das aquisições da evolução de geração em geração, por meio dos fenômenos da cultura material e intelectual.

Do agir humano sobre a natureza que o homem se objetiva. A atividade prática tem, nesse caso, prioridade ontológica sobre a atividade psíquica. O homem primitivo, tornado sujeito do processo social do trabalho, desenvolve-se sob a ação das leis biológicas que permitem que seus órgãos – e seu corpo como um todo – adaptem-se às condições e às necessidades da produção, e, ao mesmo tempo, submete-se às leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978). Sendo assim, o homem definitivamente formado, portador de todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado, não depende mais de mudanças biológicas hereditárias e a “hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264), isto é, do salto ontológico, do surgimento de uma nova forma de ser – o ser social.

⁸² Marx acrescenta que o homem é “um ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os seus objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera” (MARX, 1987, p. 207).

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

Ao buscar em seus estudos as semelhanças e as diferenças no processo de desenvolvimento do psiquismo dos animais e do homem, e ainda, ao direcionar seu olhar para a fase inicial do desenvolvimento humano, Leontiev (1978) reconhece que o desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente dos animais, podendo justificar-se pelo processo de *apropriação* da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social. Isto é, há uma diferença substancial entre os processos de *adaptação* (no sentido em que esse termo é empregado aos animais) e o de *apropriação* (realizado pela espécie humana), conforme esclarece o autor:

[...] a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1978, p. 340).

Ademais, para esse autor, “no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 1978, p. 265), possibilitando que cada nova geração inicie sua vida em um mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações antecedentes.

Ela [a nova geração] apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida,

mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Nesse sentido, Vigotski e seus principais colaboradores, inspirados nos pressupostos marxianos, produziram uma compreensão completamente distinta da Psicologia de sua época acerca das formas elementares e das formas superiores de conduta humana. Sem desqualificar os trabalhos produzidos por seus antecessores e contemporâneos, e na tentativa de descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica, este psicólogo elege como objeto de estudo o conceito das *funções psicológicas superiores*, tornando-o um dos mais importantes em sua obra. Segundo Luria (2018), Vigotski gostava de chamar seu modo de estudo de “cultural”, “histórico” ou “instrumental”, pois cada um desses termos reflete um traço diferente e uma forma possível de se pensar a nova Psicologia por ele desenvolvida, assim como cada um desses aspectos evidencia fontes diferentes do mecanismo geral por meio do qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem os homens dos demais animais. Logo, o termo *instrumental* “se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas”; o *cultural* “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta”, assim como “os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas”, como é o caso da linguagem; e o *histórico* “funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem” (LURIA, 2018, p. 25-26).

Desse modo, para Vigotski (2000, p. 29), o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

[...] abarca dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, e em segundo, dos processos das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto um como outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Até aquele momento o estudo da criança e das funções psíquicas superiores eram examinados desconsiderando dois aspectos compreendidos por Vigotski como fundamentais:

o meio social e cultural. A forma como a sociedade produz e se organiza e as consequências disso não eram consideradas pelas perspectivas psicológicas, inviabilizando um estudo rigoroso que pudesse avançar nas compreensões acerca desse conceito. Neste caso, Vigotski propõe outro modo de investigar as formas culturais de conduta ao defender que o desenvolvimento humano segue duas linhas de natureza distinta, uma correspondente ao desenvolvimento orgânico e a outra correspondente ao desenvolvimento cultural que, em certo momento, entrecruzam-se, possuem determinações próprias e não se reduzem uma à outra. Ou seja, existem dois tipos de funções psicológicas interdependentes que se integram no fluxo evolutivo: as elementares, de natureza biológica e que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, e as superiores, de natureza cultural ou simbólica e que se inscrevem na história social dos homens. Ao considerar a integração dessas funções ao longo do fluxo evolutivo, cabe destacar as modificações das funções elementares pela influência dos processos sociais e culturais, como é o caso da atenção voluntária, que tem por origem o ato de apontar. Não por acaso este autor compreende o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural, representando um novo paradigma, como veremos a seguir.

A afirmação de Leontiev (1978) de que cada indivíduo *aprende* a ser um homem, pois o que a natureza lhe oferece ao nascer não é suficiente para que possa viver em sociedade, coaduna com esses aspectos apontados por Vigotski.

É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

À vista disso, desde que nasce a criança está em interação com toda essa produção intelectual e material produzida pelos homens e acumulada com o passar dos tempos. Luria (2018) lembra que são os adultos os responsáveis em realizar a mediação desse novo ser humano com o meio circundante, pois desde o primeiro dia de vida o bebê humano necessita dos cuidados do outro, especialmente dos cuidados daqueles que exercem as funções parentais (não necessariamente pai e mãe biológico) e do grupo familiar mais próximo, e é a razão e o afeto, qualidades tipicamente humanas, que atuam como forças poderosas para assegurar a sobrevivência desse frágil ser.

A chegada do bebê ao mundo é algo completamente novo e estranho, seja para o bebê humano ou para a cria de qualquer outra espécie, porém constatou-se que a cria animal possui uma percepção e sensibilidades biológicas suficientes para uma rápida adaptação, sendo que as mudanças resultantes da aprendizagem social, logo no início da vida, inscrevem-se apenas no plano biológico. No humano, no entanto, isto não lhe basta para garantir sua adaptação ao novo meio, necessitando extrapolar o plano biológico e alcançar o plano cultural, cujo desenvolvimento e evolução não parecem ter limites (PINO, 2005).⁸³

No início, por conta da herança biológica, as respostas da criança são dominadas pelos processos naturais, mas gradativamente processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a aparecer. Em outros termos, desde os primeiros instantes de vida, diversos mecanismos culturais entram em ação conferindo às ações do bebê humano um caráter imitativo e deliberativo, muito menos automático e instintivo como dos demais animais. De acordo com Luria (2018), a constante mediação dos adultos no contato da criança com o mundo possibilitará as condições para que processos psicológicos instrumentais mais complexos comecem a tomar forma. Para ele, inicialmente, esses processos funcionam apenas durante a interação da criança com os adultos, como processos intersíquicos, partilhados entre pessoas. Mas, à medida em que a criança cresce e se desenvolve, os processos que inicialmente eram partilhados com os adultos “acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformaram-se em um processo intersíquico” (LURIA, 2018, p. 27). É, portanto, mediante a “interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (LURIA, 2018, p. 27).

Assim o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de

⁸³ Ao recuperar estudos de casos de crianças que cresceram em condições adversas, cuja sobrevivência nos primeiros anos de vida não foi assegurada por outros homens e sim por animais, Pino (2005) identifica a capacidade inata/natural destas crianças em adequar-se às condições hostis do meio ao qual foram expostas, desde a mais tenra idade, pela aquisição dos modos de viver e de funcionar da outra espécie (o autor refere-se especificamente ao caso de duas irmãs bengalis, uma de 5 e a outra de 8 anos, encontradas em 1922 junto à uma família de lobos). Entretanto, quando reinseridas e submetidas a penosa e difícil readaptação ao meio humano, identificou-se, “de um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; de outro, que a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido” (PINO, 2005, p. 57). Para o autor, o futuro de quem nem mesmo ainda existe biologicamente está atrelado às condições reais de existência que encontrará no meio social e cultural em que o ato de nascer o inserirá; portanto, o nascimento de um bebê humano tem muito mais um caráter de um evento cultural do que um acontecimento biológico e esse “possível candidato à humanidade já faz parte do universo cultural dos homens” (PINO, 2005, p. 57), mesmo que sob a forma de desejo do outro.

apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo. (LEONTIEV, 1978, p. 213).

Os processos de formação da consciência e a atividade psíquica do ser humano estão necessariamente vinculados à atividade intencional prática e sensível do homem (práxis), sendo regulados por mediadores externos e internos, instrumentos materiais e culturais presentes na sociedade, em um movimento que vai da ação ao pensamento. Esse processo de apropriação do mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades especificamente humanas, é sempre ativo do ponto de vista do homem, pois implica a formação de aptidões novas, funções psíquicas novas. Assim, desde o início do desenvolvimento infantil, a criança realiza um processo ativo de adaptação/apropriação do meio, mas em momento algum o faz sozinha. Essa relação ocorre sempre por intermédio da relação do homem com os outros homens, em um processo de comunicação que permitirá à criança processos cognitivos de apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978).

Sendo assim, a partir de seus estudos, Vigotski definiu *as funções psicológicas superiores pela inter-relação com as funções psicológicas inferiores*, estabelecendo suas diferenças: as *funções primitivas ou elementares* correspondem a um todo natural e são de ordem biológica; as *funções superiores ou culturais* nascem durante o desenvolvimento cultural e representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. Este autor reconhecia a importância dos fatores biológicos no desenvolvimento humano; entretanto, “afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores” (PRESTES, 2012, p. 21). Por isso, o estudo das funções psíquicas superiores pressupõe o estudo das raízes biológicas e das qualidades orgânicas das funções psíquicas elementares, já que estas representam o período pré-histórico daquela.

Para compreender a relação entre as funções psicológicas superiores e as funções psicológicas inferiores, Vygotsky utilizou de uma expressão da dialética hegeliana, a noção de superação. Hegel afirmava o duplo significado da expressão superar, que quer dizer eliminar, negar e também conservar. Desta forma, as funções psicológicas inferiores não são liquidadas no sentido de deixar de existir, mas sim incluídas; são transformadas e conservadas nas funções psicológicas superiores, como uma dimensão oculta. O nível inferior não acaba quando aparece o novo, mas é superado por este, é negado dialeticamente pelo novo, passando a existir no novo. Na dinâmica das funções psicológicas superiores não há domínio exclusivo de uma função, todas estão inter-relacionadas; no entanto, em determinados

momentos, uma função emerge mais fortemente, estabelecendo uma hierarquia entre as funções. Mas essa hierarquia é circunstancial. (MOLON, 2015, p. 90)⁸⁴.

As funções psicológicas superiores não estão dadas a priori e muito menos surgem repentinamente, mas necessariamente originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. Caracterizam-se por operações qualitativamente novas e mais elevadas como, por exemplo, a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento verbal, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o raciocínio dedutivo, a imaginação, o desenvolvimento da vontade, a afetividade, a capacidade de planejar e estabelecer relações. Vigotski identificou que em um nível mais superior do desenvolvimento humano, as relações deixaram de ser imediatas e tornaram-se mediadas, nas quais o signo passou a exercer um papel fundamental, possibilitando, primeiramente, a comunicação e, posteriormente, a regulação da conduta e da personalidade humana.

Orientado pela formulação da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, Vigotski (2000) sustenta a ideia de que é na relação mediada pelo outro que se torna possível, não apenas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como também da própria humanização, pois “a relação entre as funções psicológicas foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionam-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). Por isso, de acordo com essa lei, é possível afirmar que esse processo ocorre em dois tempos e em dois planos diferentes, ou seja, as funções psicológicas superiores aparecem em dois planos no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no *plano social e entre os homens* como categoria *interpsíquica*; e segundo, no *plano psicológico e na criança* como categoria *intrapíquica*. Essa dinâmica aplica-se a todas as funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor:

Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança. [...]. Isso é a lei geral para todas as funções psicológicas superiores. Evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo. Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 26, grifo do autor).

⁸⁴ Molon (2015) esclarece que embora o sentimento, o pensamento e a vontade estejam relacionados e estabeleçam interconexões funcionais permanentes na consciência, a função psicológica que potencializa as demais é a vontade. Nesse caso, “a ênfase em uma ou outra função psicológica é orientada pela vontade, que se constitui na atividade psicológica construtiva, no mecanismo de potencialização e de realização da condição do ser humano; ‘o mecanismo de partida e de execução, a vontade, é o produto das relações sociais’ (VYGOTSKY, 1986: 42). Todo o processo psicológico é volitivo, sendo que a vontade é inicialmente social, interpsicológica e posteriormente intrapsicológica” (MOLON, 2015, p. 91).

Ao definir a natureza desse processo como social e estabelecer que a formação das funções psíquicas superiores ocorre do social para o individual⁸⁵, Vigotski afirma que a gênese dessas funções está necessariamente vinculada a atividade humana que, por sua vez, é mediada pelo emprego tanto dos instrumentos (objetos materiais, ferramentas orientadas para a atividade prática) como pelos signos (instrumentos psicológicos, ferramentas psicológicas orientadas para a atividade psicológica e especificamente humana). Portanto, fica evidente que, para Vigotski, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência das relações sociais, o que se aplica igualmente para o processo de constituição da personalidade. Sendo assim, parece-nos importante destacar a ênfase dada pelo autor ao conceito de mediação, em especial, o lugar dos signos nesse processo. É sobre essas e outras questões que trataremos a seguir.

3.2 DESENVOLVIMENTO CULTURAL E ATIVIDADE MEDIADORA: O EMPREGO DOS SIGNOS E INSTRUMENTOS

Assim como outros importantes aspectos da Teoria Histórico-Cultural, o conceito de mediação em Vigotski está ancorado em fundamentos marxistas, equivalendo ao papel que a categoria de *mediação instrumental* desempenha na teoria do trabalho social de Marx e de Engels⁸⁶. Pino (2005) alerta que estes dois autores fizeram do instrumento técnico o mediador

⁸⁵ Essa inversão proposta por Vigotski, de que as funções psicológicas superiores caminham do social para o individual e não o contrário, vai de encontro às perspectivas psicológicas da época, as quais consideravam que as formas superiores de conduta existiam no homem de forma embrionária, acabada ou semiacabada, e não como feitos do desenvolvimento histórico. Diz Vigotski (2000, p. 29): “Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade”. Tais contribuições tiveram importante impacto na psicologia infantil, assim como em outras áreas do conhecimento que estão em permanente diálogo com esta. Cisne (2014, p. 13) avalia que essa ideia de que “o coletivo tinha papel secundário nessa formação, servindo apenas para acrescentar, enriquecer, ou ao contrário inibir, comprimir, ou até mesmo empobrecê-las” trouxe para a educação consequências importantes, em especial, “para o trabalho pedagógico na educação infantil, em relação ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Pode levar (e em certa medida levou, como nos mostra a descrição das funções da pré-escola) a práticas espontaneístas, características de uma situação na qual o papel do professor fica secundarizado e a própria educação infantil se descaracteriza de sua tarefa escolar. A ideia de que basta organizar os espaços e dispor elementos culturais é o suficiente para que a criança aprenda e se desenvolva com outras crianças, num ambiente estimulador que desperte seu interesse, vontade e consequentemente seu desenvolvimento, é uma das consequências dessa concepção” (CISNE, 2014, p. 134)

⁸⁶ De acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista (2001, p. 263), mediação “é uma categoria central da DIALÉTICA. Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de um intermediário.

das relações do homem com a natureza, e Vigotski, por sua vez, realiza algo semelhante no plano psicológico, ao fazer do signo o mediador das relações dos homens entre si. Nesse sentido, é fundamental localizar no conjunto da obra de Vigotski sua contribuição, completamente inédita para o campo da Psicologia e para os estudos da semiótica⁸⁷, a respeito do tema signo.

De acordo com Pino (2005, p. 136, grifo do autor), há três momentos em que o signo aparece em maior destaque:

Um é quando discute a passagem da *atividade prática*, aquela realizada com o uso de *instrumentos*, para a atividade especificamente humana, com o uso de *signos* (Vigotski, 1994). Outro é quando analisa o modelo naturalista (materialista) E – R da reflexologia russa e do behaviorismo de Watson, mostrando por que ele não é adequado para analisar o comportamento humano, sendo necessário introduzir no modelo um *estímulo artificial* que permite ao indivíduo humano controlar suas reações aos estímulos do meio. Essa análise conduz Vigotski a identificar o *signo* nesse estímulo artificial (Vigotski, 1997). Finalmente, quando analisa as relações genéticas e funcionais entre pensamento e fala (Vigotski, 1987). Trata-se de momentos diferentes, mas intimamente articulados, que revelam a maneira como a questão semiótica vai sendo elaborada por Vigotski com o objetivo de explicar a natureza das funções especificamente humanas.

[...] Marx indicou o trabalho (ou “diligência”) como o mediador entre o homem e a natureza, identificando assim na atividade produtiva do “ser natural automeiado” a condição vital da autoconstituição humana.”

⁸⁷ Considerando que fugiria aos objetivos deste trabalho uma discussão mais aprofundada a respeito da semiótica, interessa-nos apresentar alguns elementos que possibilitem melhor compreender e contextualizar o trabalho de Vigotski, sua definição de signo e suas implicações para o processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, é pertinente lembrar que Angel Pino, em seu livro “As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski” (2005), dedica um capítulo a respeito da questão semiótica e do desenvolvimento cultural em Vigotski, apresentando um panorama geral sobre os aspectos históricos e conceituais da semiótica que, nas últimas décadas, tem sido considerada por diferentes autores como “a ciência dos signos”. A partir dos estudos de Tzvetan Todorov (1977), Pino (2005, p. 114) esclarece que a história da semiótica pode ser dividida em dois períodos: “o *clássico*, que se estende desde os gregos – período do nascimento da semiótica como “ciência dos signos” – até o fim do século XVIII – momento de crise do simbolismo – e cujas principais linhas de pensamento são Platão, Aristóteles, os estoicos e Santo Agostinho; e o *romântico*, a partir do século XVIII, quando se opera uma mudança radical na reflexão sobre o símbolo”. Entretanto, somente ao final século XIX que o debate a respeito da semiótica e da linguística será profundamente influenciado pelo pensamento de dois importantes teóricos: Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Charles Sanders Peirce (1839-1914). Para Pino (2005, p. 120), “eles representam duas escolas com concepções fundamentalmente diferentes sobre a questão da semiótica: de um lado, o estruturalismo linguístico, de outro, o pragmatismo filosófico; de um lado, uma concepção essencialmente linguística de signo que encerra a semiótica no campo da linguagem; de outro, uma concepção lógica que a abre ao campo das ideias ou da significação na sua generalidade; de um lado um modelo que ignora toda referência semiótica ao mundo real concreto; de outro, um modelo que permite explicar esse mundo que o signo representa. Não é exagerado dizer que essas duas linhas de pensamento marcam, de alguma forma, todos os trabalhos de semiótica do século XX”. Embora Vigotski trate destas questões e apresente familiaridade e ou aproximação com alguns aspectos evidenciados por esses dois autores (ainda que não tenha se identificado diretamente com nenhum deles), sua preocupação era encontrar uma explicação para a natureza social e cultural das funções psicológicas superiores. Veremos, portanto, que há uma íntima relação entre a linguagem (processo propriamente humano), funções psicológicas superiores e consciência.

Desse modo, quando problematiza a relação entre a atividade prática e o uso de signos, Vigotski o faz em um contexto cujas pesquisas da época traçavam um comparativo entre a conduta dos símios superiores e da criança pré-verbal. Na tentativa de evidenciar os traços propriamente humanos na conduta da criança e como estes são historicamente estabelecidos, Vigotski demonstra que o caráter humano da atividade não depende do uso de instrumentos, mas necessariamente da transformação que a palavra opera. Isto é, “a união da atividade prática com o signo ou palavra que constitui “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança”” (PINO, 2005, p. 137). Essa união só é possível mediante um longo processo de desenvolvimento, no qual a história individual de cada sujeito humano encontra-se indissociavelmente vinculada à história do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a posição de Vigotski sobre esse debate pode ser sintetizada em três principais ideias:

1) a união do *signo* (palavra) e da *ação prática* modifica radicalmente a relação entre o homem e a natureza (sentido do trabalho); 2) a presença do signo (palavra) na ação prática introduz nesta a mediação do Outro, ou seja, a mediação social, pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria; 3) o controle da *ação prática* pelo *signo* (palavra) confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor das suas ações, mas sem esquecer que a palavra foi antes controle social, ou seja, algo exercido pelo Outro. (PINO, 2005, p. 137, grifo do autor).

A citação abre como possibilidade de interpretação a ideia de que o signo (palavra) não existe anterior à vida e à ação humana sobre a natureza. Além disso, reitera o que temos afirmado até aqui: o processo de constituição do sujeito ocorre por meio das relações sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são necessariamente de caráter mediatizado, fruto de uma atividade interpsicológica, que se realiza pela intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Em outras palavras, as relações entre as funções psíquicas superiores foram, em algum momento passado, relações reais entre os homens, pois o sujeito relaciona-se consigo mesmo tal qual as pessoas relacionam-se com ele (VYGOTSKI, 2000).

Com relação ao modelo Estímulo – Resposta (E – R), amplamente utilizado pela reflexologia russa e pelo behaviorismo para analisar o comportamento animal e humano, Vigotski demonstra a diferença das ações naturais (comum aos animais e ao ser humano) das ações humanas, ao justificar que é o homem quem introduz os signos (estímulos artificiais) que lhe conferem o controle da própria ação (PINO, 2005). Nesses debates iniciais, Vigotski sustentava a ideia de que o signo era um estímulo-meio ou um estímulo-auxiliar introduzido pelo homem na situação psicológica e que cumpre a função de autoestimulação, em oposição

aos excitantes (ou estímulo-objetos) definidos pela reflexologia tradicional. Sendo assim, o signo consiste em todo estímulo convencional (um estímulo mediador), artificialmente e culturalmente criado pelo homem e interposto ativamente por ele em sua atividade, constituindo-se em um meio para dominar o comportamento, primeiro com relação a outrem e posteriormente dele próprio⁸⁸.

Cabe lembrar que no texto *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1930-31), Vigotski considera dois momentos como essenciais para definir o conceito de signo: sua *origem* e sua *função*. Ao recordar que tanto o homem quanto as demais espécies possuem um sistema de sinalização cuja origem é natural ou biológica, Vigotski defende que o que diferencia o ser humano dos animais desde o ponto de vista psicológico é a *significação* (criação e emprego de signos), a qual possui origem cultural ou simbólica e própria da natureza humana.⁸⁹

Isso permite dizer que **o signo tem como base o sinal natural, mas supera-o na medida em que aquele é controlado pelo homem, enquanto que este controla o animal**. Os sinais permitem aos animais a adaptação às condições do meio, tendo por isso mesmo um importante valor biológico. Entretanto, eles são insuficientes para o homem que cria seu próprio meio; para a adaptação humana, diz Vigotski, retomando uma das mais famosas teses de Marx, “é essencial uma mudança ativa na natureza do homem”. Um novo princípio de regulação, diz Vigotski, deve necessariamente corresponder a um novo tipo de conduta, ora, **de todos os sistemas de comunicação social, a fala tem uma significância central**. (PINO, 2005, p. 138-139, grifos nossos)⁹⁰.

⁸⁸ Importante destacar que o *instrumento* (ferramenta) é um estímulo de primeira ordem, vinculado a atividade prática direta e imediata com a natureza (meios auxiliares para o trabalho), e o *signo* caracteriza-se como um estímulo de segunda ordem, pois exerce modificações nas funções psicológicas superiores (meio auxiliar para a resolução de tarefas psicológicas). Com relação aos estímulos de segunda ordem, Vigotski (2000) esclarece que eles são criações artificiais, dispositivos sociais, que conferem novos atributos às funções psíquicas, dando-lhes um funcionamento qualitativamente superior.

⁸⁹ Pino (2005) lembra que estudos anteriores constataram que os organismos portadores de um sistema nervoso estabelecem relação com o mundo real, físico e social, por meio de sinais físico-químicos procedentes desse meio e, no caso dos mamíferos superiores, esses processos conduzem à reconstrução do mundo real por meio de imagens sensoriais. Os homens enquadram-se nesse caso, porém, diferentemente dos demais animais, estas imagens tornam-se objetos da consciência, o que possibilita que o humano seja capaz de distanciar-se da imagem do real que nele se forma. De acordo com Pino (2005, p. 144), “a percepção consciente dá a nítida impressão de que existe uma correspondência, ponto a ponto, entre o que é percebido nas imagens e os objetos da realidade que elas representam; entretanto, entre a percepção e a realidade existe um abismo profundo cuja extensão mal conhecemos. Todavia, é por meio das imagens que o homem tem acesso ao mundo real e ao mundo imaginário”. Esse processo adquire maior complexidade quando à *imagem* sensorial o homem agrega uma *representação simbólica* que, por sua vez, está ligada à invenção dos sistemas de *signos*, ou seja, formas abstratas e *convencionais* criadas pelos homens e aceitas socialmente, utilizadas para substituir a realidade.

⁹⁰ Em outra passagem, Pino (2005) exemplifica essas diferenças entre os animais e o homem ao lembrar os estudos desenvolvidos por Konrad Lorenz (1969) quando analisa os sinais emitidos pelos patos selvagens durante um ritual de acasalamento e a criança pré-verbal durante o ato de apontar. Tanto os patos como a criança estão emitindo sinais, porém no caso dos animais o que se produz é uma reação complementar automática ao parceiro, e, na criança, seu sinal “funciona como um indutor no Outro (na mãe) de um processo de significação que lhe permite descobrir a relação que pode existir entre o sinal (movimento de apontar) e o objeto sinalizado.

Isso posto, o terceiro e último momento em que o signo aparece com maior destaque na obra de Vigotski é quando este autor analisa, a partir do plano da filogênese e do plano da ontogênese, as relações genéticas e funcionais entre pensamento e fala.⁹¹ Entretanto, Pino (2005) alerta que o psicólogo russo faz uma afirmação que soa como um “princípio geral” aplicável de igual modo nesses dois planos:

O fato mais importante que encontramos na análise genética da *relação* entre pensamento e fala é que esta relação não é constante. A significância quantitativa e qualitativa desta relação muda no curso do desenvolvimento do pensamento e da fala. Essas funções não se desenvolvem em paralelo, nem sua relação é constante. As curvas que representam seu desenvolvimento convergem, divergem e se cruzam. Num ponto do processo essas curvas podem deslocar-se uniformemente ao longo de um curso paralelo, por vezes mesclando-se uma com a outra. Num outro, elas podem separar-se uma da outra novamente. Essa é a verdade do desenvolvimento da fala e do pensamento tanto na filogênese quanto na ontogênese. (VIGOTSKI, 1987 *apud* PINO, 2005, p. 139-140).

Assim, diferentemente do que anunciavam outras correntes da Psicologia, Vigotski (2009), ao buscar a gênese do pensamento e da fala, identifica que ambos possuem diferentes raízes genéticas. Embora não se desenvolvam em paralelo e nem sua relação seja constante, considera um erro que tais funções sejam concebidas como elementos autônomos, independentes ou isolados, pois ainda que possuam raízes genéticas distintas, mesmo assim, podem manter estreitas relações entre elas. Nessa perspectiva, as relações entre pensamento e linguagem surgem e se constituem, segundo o autor, no processo de desenvolvimento da consciência humana (mas, também, são constituintes desta), sendo, portanto, um produto e não uma premissa da formação do homem⁹².

Ao atribuir-lhes uma significação, o Outro transforma o *sinal* em *signo*” (PINO, 2005, p. 146). Ou seja, no caso humano, o movimento do bebê de apontar com o dedo um objeto na tentativa de alcançá-lo, produz em sua mãe (ou em um outro adulto qualquer) uma reação complementar que só é possível porque o sinal/gesto realizado pela criança significa algo para esse adulto que interpreta como manifestação do desejo da criança pelo objeto.

⁹¹ As relações entre pensamento e fala ocupam um lugar central e preponderante nos estudos de Vigotski e uma de suas publicações mais importantes sobre o tema, intitulada *Pensamento e Linguagem*, chegou ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980. Considerando a complexidade dessa relação e os limites desse trabalho, apresentaremos alguns aspectos que nos parecem pertinentes para o objeto desta pesquisa. Todavia, indicamos a consulta das seguintes obras: *A construção do pensamento e linguagem*, de Vigotski (2009); *La psicología de Vygotski*, de Kozulin (2001); *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (1978); *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Luria, Vigotski e Leontiev (2018).

⁹² Ao investigar o desenvolvimento filogenético do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) esclarece que os antropóides, ponto supremo da evolução animal, embora possuam um intelecto similar ao do humano “*em alguns sentidos* (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida à do homem – *em aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e rudimentos de função social da linguagem)”, não apresentam a estreita correspondência entre as funções do pensamento e da linguagem, isto é, “um e outro não mantêm nenhum tipo de conexão” (VIGOTSKI, 2009, p. 128). Nesse sentido, observou-se que, embora os chipanzês possuam formas de funcionamento intelectual (emprego de instrumentos) e formas de linguagem que poderiam de algum modo ser consideradas precursoras do pensamento e da linguagem dos humanos, sua inteligência revela-se como prática e o uso dos instrumentos restringe-se aqueles que estejam em seu campo

As curvas de desenvolvimento dessas duas funções são muito semelhantes na filogênese e na ontogênese. De acordo com Vigotski (2009, p. 128), na filogênese foi possível constatar “[...] uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento”. Já na ontogênese as relações entre essas linhas de desenvolvimento mostram-se, segundo ele, mais obscuras e confusas. Com base em provas experimentais objetivas, foi possível comprovar “a existência de uma fase pré-verbal na evolução do pensamento durante a infância”. Constatou-se, também, que “as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo”. Sendo assim, as primeiras formas de comunicação da criança – o grito, os balbucios e as primeiras tentativas de fala, podem ser considerados estágios pré-intelectuais do desenvolvimento da linguagem e não estão ligados ao desenvolvimento do pensamento. A função social da linguagem já é aparente no primeiro ano de vida da criança, ou seja, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Entretanto, será aproximadamente por volta dos dois anos de idade que estas duas curvas da evolução do pensamento e da linguagem, que caminhavam separadas, cruzam-se e passam a coincidir, dando início a uma nova forma de comportamento próprio do homem. De acordo com Vigotski, esse acontecimento foi antes e melhor descrito pelo psicólogo e filósofo alemão Wilhelm Stern (1871-1938), capaz de demonstrar que na criança “despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo”, que nessa época a criança “faz a maior descoberta de sua vida”, a de que “cada coisa tem seu nome”.⁹³ (VIGOTSKI, 2009, p. 131). Trata-se, portanto, de um momento fundamental, no qual a fala torna-se intelectual e o pensamento verbalizado. A criança não apenas manifesta maior interesse pelas coisas que estão no mundo e ao seu redor, ampliando de forma rápida e aos saltos seu vocabulário, como também estabelece a relação entre *signo* e *objeto* (o que corresponde ao primeiro estágio de desenvolvimento da fala)⁹³.

visual para a resolução de tarefas. Essa forma de funcionamento do intelecto independe da linguagem, sendo definido como fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Além disso, os animais possuem uma linguagem própria (gestos e expressões faciais), denominada de pré-intelectual (já que não agrega a função de signo) como meio de contato psicológico com os outros membros.

⁹³ A complexidade do estudo de Vigotski sobre a temática do desenvolvimento do pensamento e da linguagem e as diversas relações inerentes a esses processos não se esgotam nessas breves linhas introdutórias. Entretanto, gostaríamos ainda de destacar algumas sínteses elaboradas por ele e que contribuem com os objetivos desta tese: “O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. [...]. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. A partir daí, podemos formular a conclusão principal a que chegamos a partir da nossa análise e que tem grande importância metodológica para a colocação de todo o problema. Essa conclusão decorre da comparação do desenvolvimento da linguagem interior e do pensamento verbal com o desenvolvimento da linguagem e do intelecto na forma como se desenvolveram ao longo de linhas diferentes, tanto nos animais como nas crianças de tenra idade. A conclusão é a seguinte: um desenvolvimento

Observa-se, portanto, que a linguagem possibilita que os seres humanos reconheçam, nominem e signifiquem os objetos da cultura material e intelectual; unam-se e confrontem-se uns com os outros; e estabeleçam relações propriamente humanas. Todavia, constatou-se também que o processo de hominização é condição necessária, mas não suficiente, para que as características propriamente humanas venham a se definir como tais no curso da própria história do indivíduo (DELARI JUNIOR, 2013). Ou seja,

[...] o processo de tornar-se humano na história e como história não é possível se não na linguagem, não apenas porque é como linguagem que se dá a narração e a memória histórica, mas também porque é na e pela linguagem que as próprias lutas humanas podem se desenvolver como tais – de modo distinto de uma concorrência determinada estritamente por leis evolutivas, como mera disputa entre tipos biológicos mais ou menos adaptados ao ambiente. E a linguagem, como tal, na totalidade das relações entre suas diferentes formas, conteúdos e materiais, não tem como estar inscrita no código genético de nossa espécie, não é um dado a priori para a condição biológica endógena do humano, mas nela apresenta-se como uma possibilidade, como potência que só logra atualizar-se mediante uma relação social. [...]. A rigor, linguagem e consciência desenvolvem-se simultaneamente na gênese de cada ser humano. (DELARI JUNIOR, 2013, p. 120-121).

Dito isso, parece-nos importante tecer algumas considerações a respeito do lugar que o *significado da palavra* ocupa nos estudos de Vigotski. Embora no capítulo anterior tenhamos estabelecido algumas aproximações entre a palavra e a consciência, interessa-nos agora compreender quais elementos contribuíram para que este autor pudesse propor outro método de análise para as investigações a respeito das relações entre pensamento e linguagem.

Na contramão do que sugeriam os demais estudos⁹⁴, Vigotski (2009) dispõe-se a assumir outro ponto de vista, dando a todo o problema outro enfoque e desenvolvendo o

não é a simples continuação direta de *outro*, mas ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-social. [...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. [...] ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 148-149).

⁹⁴ A respeito das investigações que estudavam as relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski (2009, p. 396) ressalta que buscou demonstrar que o método de análise empregado por estes pesquisadores estava condenado ao fracasso, pois “para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, ele decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes – em pensamento e linguagem, que não contêm propriedades inerentes a essa totalidade – e, desta forma, fechava antecipadamente o caminho para a explicação dessas propriedades. [...] afirmar que o pensamento verbal contém os processos intelectuais e as funções propriamente verbais significa afirmar uma coisa que diz respeito a todo o pensamento verbal e a todas as suas propriedades e, assim, implica não dizer nada sobre cada problema concreto que se coloca diante da investigação do pensamento discursivo”.

método de análise por unidades (entendendo por unidade um elemento que retém as propriedades do todo). Assim, Vigotski sustenta a ideia de que a unidade que “retém as propriedades do *pensamento verbal* é o *significado* da palavra, o qual é um amálgama tão estreito de pensamento e fala” (PINO, 2005, p. 141) que se torna difícil esclarecer se estamos diante de um fenômeno da fala ou do pensamento. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 398):

O significado da palavra, [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Com base nessa extensa citação, gostaríamos de destacar alguns pontos que consideramos fulcrais para essa discussão: 1) Para a Teoria Histórico-Cultural a palavra não é apenas um vocábulo e nem se confunde com uma unidade morfológica ou lexical, mas diferencia-se das demais acepções pela ênfase atribuída ao *significado*, entendido como seu componente indispensável; 2) O significado é concebido como um aspecto tanto da fala como do pensamento e nele encontramos as duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social (a comunicação) e o pensamento generalizante; 3) O significado é o modo pela qual o signo proporciona determinadas generalizações da realidade, é a forma como o significante logra remeter ao referente; 4) O processo de significação é fundamental para a formação do ser humano, justamente porque, por meio dele, o homem se apropria da experiência produzida e acumulada pelas gerações anteriores, sendo capaz de generalizar a realidade, abstrair determinados aspectos, estabelecer semelhanças e diferenças, situando-se no mundo.⁹⁵

⁹⁵ A discussão a respeito do significado da palavra em Vigotski pressupõe, como lembra Pino (2005), uma discussão do signo linguístico ou palavra (uma modalidade do signo em geral). Das pistas oferecidas pelo psicólogo russo em diferentes momentos de sua produção teórica, destaca-se a ênfase dada pelo autor à estrutura

A significação é um processo eminentemente social, é uma elaboração histórico-cultural, portanto coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral, ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção de sua própria existência como gênero humano. Dessa maneira, não deixa de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que apreende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam. (SERRÃO, 2006, p. 151).

O excerto acima revela a complexidade do processo de significação em Vigotski e permite que possamos retomar alguns aspectos apresentados até aqui. Temos afirmado que a atividade humana e a capacidade de imaginar, criar, reproduzir e combinar novas situações foi o que possibilitou que o homem transformasse a natureza para a satisfação de suas necessidades, resultando na produção de instrumentos sociais e históricos. Mesmo o homem primitivo, segundo Vygotski e Luria (1996), já utilizava os signos em diferentes situações como, por exemplo, ao produzir marcas externas como recurso para a memorização de algum tipo de atividade. Os signos, os instrumentos psicológicos ou as criações artificiais são mediadores, meios de conexão, meios de comunicação, elos que relacionam um a um ou vários outros de algum modo, e estão presentes nos diferentes espaços e em todas as atividades que o ser humano realiza, sejam elas partilhadas ou individuais. A linguagem, as formas numéricas e cálculos, o simbolismo algébrico, os gráficos e os mapas, o desenho, a

triádica da palavra, ou seja, sua composição de três elementos: palavra, significante e referente. Essa estrutura, embora aproxime-se do modelo proposto por Pierce (triádico) e lembre, de algum modo, a relação que Vigotski estabelece quando discute o signo no modelo E – R, é bastante diferente, pois “nesse modelo, o primeiro elemento é um *senal* (sonoro ou visual dependendo de tratar-se da fala ou escrita); o segundo, o referente, é uma realidade (material ou imaterial, concreta ou abstrata); e o terceiro, o significado, é aquilo em que o primeiro representa o segundo e este define sua natureza. Isso quer dizer que o *significado* neste modelo não é totalmente equivalente ao *interpretante* do outro, uma vez que o significado é dado pela própria língua (“significado das palavras”), embora admita variações de sentido por parte de cada um dos interlocutores”. (PINO, 2005, p. 141, 142). Com relação ao significado da palavra, Vigotski destaca: 1) tratam-se de formações dinâmicas, isto é, evoluem ao longo da história dos povos e também no decorrer do desenvolvimento da criança; a língua como produção histórica é dinâmica, o que explica que a relação entre pensamento e palavra igualmente se modifique; 2) a relação entre os três elementos que compõem a estrutura do signo linguístico (palavra, referente e significado) também se altera. Neste caso, ao avançar nas investigações sobre a estrutura da palavra, Vigotski aponta que esta é composta por um *plano fonético* e um *plano semântico*, o qual subdivide-se em significado (função significativa) e referente (função nominativa). Ao comparar e estabelecer as relações entre esses dois planos e suas funções nos diferentes estágios de desenvolvimento da fala na criança, Vigotski descobre uma *regularidade genética*: “No princípio só existe a função nominativa; e, semanticamente, só existe a referência objetiva; a significação independente da nomeação e o significado independente da referência surgem posteriormente e se desenvolvem ao longo de trajetórias que tentamos rastrear e descrever. Só quando este desenvolvimento se completa é que a criança se torna de fato capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros” (VYGOTSKY, 1987 *apud* PINO, 2005, p. 142). Dito de outro modo, as primeiras palavras utilizadas pela criança nomeiam coisas concretas presentes na realidade; em um segundo momento, “a palavra é separada da coisa e a criança passa a nomear diferentes coisas com uma mesma palavra”, em decorrência das semelhanças que observa nelas; e, finalmente, com a progressiva constituição da fala, a criança é capaz de separar “os diferentes componentes do signo e passa a combiná-los como ela bem entende. É o início do “jogo simbólico” (do faz-de-conta), em que ela “joga” com o significado das palavras, conferindo-lhes outro sentido” (PINO, 2005, p. 142).

escrita, as obras de artes, as diferentes técnicas de memorização, as texturas, as cores, os gestos, entre tantos outros, são signos produzidos ao longo da história dos grupos humanos e têm como base as relações com o mundo físico e social do qual fazem parte. Assim, de natureza social, não são nem orgânicos, nem individuais, caracterizam-se como tal porque *significam* algo para as pessoas em relação (ainda que essa significação esteja em constante transformação) e possibilitam a *representação* da realidade, mesmo que os elementos aos quais façam referência não estejam presentes no tempo e no espaço.

Como meios de comunicação e possibilidade efetiva de promover encontros entre pessoas, os signos dizem algo sobre aquilo a que se referem, dentro de um determinado contexto e sob uma certa perspectiva historicamente partilhada. Seu significado é passível de variação, alternância, modificação, entre um conjunto de pessoas ou ainda para uma mesma pessoa em diferentes relações, a depender do contexto e das situações em que são evocados. Ponzio (1998 *apud* ZANELLA, 2013, p. 252) lembra que produzir e compreender os signos significa, inevitavelmente, “participar em processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes” e que envolvem “relações de hierarquia diferentes, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes”.

Por isso, um signo é reconhecido em virtude de sua significação, “dos sentidos que o conotam enquanto tal, sentidos esses social e historicamente produzidos e continuamente transformados” (ZANELLA, 2013, p. 251). São, portanto, marcados por *sentidos* que podem ser múltiplos e modificam-se na medida em que se alteram e se ampliam as relações que o sujeito estabelece com o mundo e com as coisas que nele habitam, resultando em outras formas de compreensão desses mesmos signos. Logo, diferentes sentidos podem ser recordados, rememorados e atribuídos a um determinado signo em função do lugar que o sujeito ocupa no conjunto dessas relações e em decorrência de sua experiência subjetiva, caracterizada como única e irrepetível, e a qual congrega um conjunto de traços e especificidades como gênero, etnia, lugar social, crenças e valores que o constituem e definem seus pontos de vista⁹⁶.

⁹⁶ Leontiev (1978, 1983) esclarece que o processo de significação tem um caráter objetivo porque possui uma existência externa ao indivíduo. Contudo, sua apropriação é uma atividade subjetiva, seu movimento é do externo para o interno, ou seja, há que se considerar que as significações, quando internalizadas por meio da atividade e da consciência do indivíduo, passam a ter para ele um *sentido pessoal* que “consiste naquela particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção da sua própria existência” (SERRÃO, 2006, p. 153). Desta forma, Serrão (2006, p. 153) lembra que o sentido pessoal não possui existência acima dos indivíduos, porém seu conteúdo é, de algum modo, “originariamente histórico-cultural, uma vez que advém de um movimento interno, impelido pelo indivíduo, de transmutação das significações”. Sendo assim, “sentido e significação da atividade vital humana inicialmente coincidiam na consciência primitiva” e separam-se “à medida que as relações sociais de produção da existência humana adquirem complexidade e a organização da sociedade em classes torna-se uma realidade”. Com relação

Sentidos vários, portanto, convivem e são tensionados continuamente. Não necessariamente opostos, esses sentidos se transformam na intensidade dos encontros com outros, em virtude das transformações nos modos de vida que os engendram e são por sua vez por esses sentidos outros engendradas. [...]. E em assim sendo, **o que somos não necessariamente se apresenta como um, mas como multiplicidade continuamente modificada, transformada, reinventada, assim como podemos contribuir para a transformação e reinvenção dos muitos outros com os quais convivemos.** (ZANELLA, 2013, p. 251, grifos nossos).

Isso quer dizer que uma única palavra, pronunciada por diferentes pessoas, nunca será a mesma, pois no complexo processo de comunicação há que se levar em consideração a posição de quem fala e de quem escuta:

Afinal, se quem fala, fala a alguém de algum lugar e condição, o ouvinte também ouve o que lhe é possível, ou o que lhe interessa, ou aquilo que o afeta. A escuta é atividade de um outro que se posiciona ativamente em relação ao que se lhe apresenta (a fala, o texto, o gesto, a imagem, a condição espacial...), concordando, discordando, aderindo total ou parcialmente a esse signo e a ele respondendo de algum modo. Essa escuta, por conseguinte, não é do signo em si, mas do signo proveniente de alguém, em uma determinada posição e condição, com uma entonação específica e a valoração que a conota. O signo é apropriado, portanto, em sua significação, significação esta social, contextual e historicamente produzida. Eis a complexidade dos processos de comunicação, a demandar esforços para a leitura dos presumidos, dos subentendidos, dos ditos e não ditos. Vygotski reconhece essa complexidade ao afirmar que “Para compreender a linguagem alheia nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas inclusive a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. Da mesma forma, a análise psicológica de qualquer expressão só está completa quando descobrimos o plano interno mais profundo e mais oculto do pensamento verbal, sua motivação”. (ZANELLA, 2013, p. 253).

A comunicação, portanto, extrapola a ideia de sujeitos falantes e ouvintes. É preciso mais para compreender o pensamento do interlocutor, pois além das palavras outros elementos fazem-se igualmente importantes nesse processo: o contexto da fala, a entonação da voz, a intensidade dos gestos, as expressões faciais, as pausas, os silêncios e as motivações

ao *sentido e significado da palavra*, Vigotski (2009) parte das contribuições teóricas de Jean Paulham (1884-1968) que, segundo o psicólogo russo, prestou grande serviço à análise psicológica da linguagem por mostrar que “o *sentido* de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ele desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O *significado* é apenas uma destas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...]. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. [...]. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

que, segundo Zanella (2013), não são passíveis de serem compreendidas tão facilmente, já que na maioria das vezes não estão claras nem mesmo para o sujeito que fala, gesticula ou se movimenta.

No caso das crianças, esse processo é muito mais complexo, especialmente em relação àquelas que ainda não se expressam fazendo uso da lógica discursiva, porque exige do adulto deslocar-se do seu lugar, convidando-o a exercitar uma escuta atenta e respeitosa, afim de compreender o que esse sujeito humano de pouca idade quer comunicar com seu choro, grito, rebeldia ou birra. Isso quer dizer que a comunicação com a criança, sobretudo com os/as bebês, pressupõe a mobilização dos sentidos de todos os sujeitos envolvidos na relação, exigindo presença efetiva para identificar o que a afeta, escuta atenta para os ditos e os não ditos, olhar cuidadoso para seus gestos e toques. E nesse processo de reconhecimento, descobertas e tensionamentos, a criança vai se constituindo como sujeito em um tempo e espaço historicamente e socialmente determinado, construindo, com o auxílio do outro, sua história de vida, humanizando-se por meio de uma relação que é necessariamente mediada pela cultura. Disso depreende-se, portanto, que a dimensão da relação com um outro é fundante do próprio sujeito, pois, como afirma Vigotski (2000), mesmo a sós, consigo mesmo, o sujeito permanece em comunicação, quer dizer, a existência do “eu” só é possível mediante as relações sociais e o singular sempre será a soma do encontro com diferentes sujeitos que trazem consigo as marcas da história e da cultura.

Nesse sentido, como já afirmamos diversas vezes, Vigotski avança na discussão e esclarece que a atividade mental da criança não é inata, estando submetida aos influxos externos, de forma mediada pelos instrumentos e pelos signos. No início do seu desenvolvimento, a criança recorre às funções psíquicas elementares ou naturais, pois ainda não consegue compreender como os signos podem auxiliá-la na realização de uma tarefa ou na organização do seu comportamento (VYGOTSKI; LURIA, 1996). Os processos lógicos e de pensamento na criança são produtos de sua atividade, ou seja, estão diretamente relacionados com sua experiência objetiva e pessoal. Por isso, durante o processo de desenvolvimento, com o auxílio do outro e mediante as relações sociais que vai estabelecendo, a criança apropria-se pouco a pouco destas formas humanas de emprego dos signos e passa a ser capaz de utilizar-se deles para regular seu comportamento e sua atividade, realizando, por exemplo, estratégias de memorização com a ajuda de estímulos externos (uso do papel e do lápis com a finalidade de desenhar algo que necessita recordar). Embora seja capaz de fazer uso dos instrumentos nesse estágio do desenvolvimento, ainda não consegue utilizá-los de forma mais eficiente, restringindo-se a associações mais simples e diretas. Mais adiante, os signos externos são pela

criança internalizados e, em decorrência disto, passa a fazer uso, por exemplo, de técnicas e formas de memorização mais complexas como a escrita. Com isso, a criança, em certo momento do seu processo de desenvolvimento, torna-se capaz de utilizar os signos de forma complexa, compreendendo sua função, para finalmente realizar suas tarefas/atividades sem a presença dos estímulos externos. Isto é, a atividade ainda se constitui como mediada, porém, agora, a criança faz uso de signos internos (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

De acordo com Cisne (2014, p. 140),

[...] isso nos leva, ainda que de forma introdutória, a constatar que esse processo inicial por meio dessa atividade, que a princípio é externa, portanto, objetiva com a realidade e os outros indivíduos, é processada pela criança, internalizada por ela, e retorna à realidade de outra forma. Nesse ponto concordamos com Serra (2013), a respeito do caráter criador e da subjetividade dessa atividade, porque as crianças podem ter acesso a uma experiência prática comum, mas as formas de agir, processar e exteriorizar a experiência certamente serão diferentes, são também determinadas pela capacidade, motivação e personalidade de cada um.

Nesta perspectiva, podemos concluir que a mediação é uma categoria basilar para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, já que é por meio dela que a criança se apropria das diferentes formas de condutas sociais e as transfere para si mesma. Esse processo de “encarnar, entranhar, corporificar” as relações sociais, de constituir as condições singulares e tornar-se pessoa em toda sua complexidade, está “amalgamado aos infindáveis fios que nos unem aos outros, às culturas plurais com as quais convivemos e intensamente dialogamos, à história” (ZANELLA, 2013, p. 250). Tal processo exige a “transformação do supostamente dado – o biológico – em corpo, culturalmente constituído. E essa encarnação se produz via atividade humana, cuja característica principal é o fato de ser semioticamente mediada” (ZANELLA, 2013, p. 250). Entretanto, isto não basta. A criança participa ativamente, de maneiras e graus diferentes, em função do seu próprio amadurecimento biológico. É ela quem realiza o processo de internalização das funções sociais, tenha ou não consciência disso. A cultura deixa marcas no encéfalo humano no curso da ontogênese e a maneira como o cérebro humano vai se configurando, sobretudo na infância e na adolescência, está diretamente relacionado com as condições concretas que o meio social e cultural oferece à criança, ou seja, aquilo que é disponibilizado, desde o início do seu desenvolvimento, e que por ela é internalizado, torna-se parte integrante da sua constituição como sujeito singular no mundo. O acesso ou não a determinadas produções materiais e culturais produzidas pelos homens e a garantia ou não dos direitos básicos e inalienáveis, como

as condições objetivas e materiais para a produção da sua existência, colocam-se como determinantes para a sua realização como um ser social.

Isso posto, apresentaremos a seguir alguns aspectos relacionados à periodização do desenvolvimento humano desenvolvidos com base nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, por entendermos que estas discussões são fundamentais para o objeto desta pesquisa.

3.3 A QUESTÃO DA PERIODIZAÇÃO DAS IDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Temos afirmado até aqui que o desenvolvimento da criança não acontece à margem do meio social e cultural e, por isso mesmo, a forma como ocorre esse processo está atrelado às condições históricas e culturais da época em que vive. Essa concepção, como já vimos, não é consenso para a Psicologia que, ao longo de sua história como ciência, dedicou-se, entre outros aspectos, a investigar, analisar e interpretar o desenvolvimento infantil. À vista disso, esse item tem como objetivo elencar alguns aspectos mais gerais a respeito da periodização das idades do desenvolvimento infantil, a partir das contribuições de Vigotski e de alguns dos seus principais colaboradores, por entender que tais aspectos são cruciais para a compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Os estudos de D. B. Elkonin (1987)⁹⁷, por exemplo, apontam que o *enfoque naturalista* (cuja explicação para os fenômenos psíquicos está centrada na ideia de uma suposta “natureza do homem”, desconsiderando a determinação dos aspectos sociais e históricos no

⁹⁷ De acordo com Shuare (2017), no começo dos anos 1930, quando Vigotski viajava periodicamente a Leningrado com a finalidade de proferir conferências e dirigir o trabalho de aspirantes, conheceu Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) o qual, desde então, dedicou sua atividade científica para desenvolver a Teoria Histórico-Cultural. Mesmo após o falecimento de Vigotski, em 1934, Elkonin “relacionou-se estreitamente com o grupo de psicólogos que trabalhavam em Járkov sob a direção de A. N. Leóntiev; tal colaboração iniciada em 1936, foi interrompida pela Guerra e restabelecida em Moscou, no final da contenda” (SHUARE, 2017, p. 155). Este autor e psicólogo russo produziu “mais de cem trabalhos científicos, entre eles várias monografias pessoais e coletivas; entre as primeiras destacam-se *Psicologia infantil* (1960) e *Psicologia del juego* (1978); entre as segundas, *Posibilidades evolutivas de la asimilación de conocimientos* – sob a red. de V. V. Davidov e D. B. Elkonin (1966). O círculo de interesses científicos de Elkonin foi amplíssimo e, ao mesmo tempo, esteve concentrado nos problemas da Psicologia evolutiva, mais precisamente no desenvolvimento e nas características da atividade psíquica nas crianças desde a primeira infância até a idade adolescente. Suas investigações têm a característica de serem trabalhos teóricos fundamentais e, ao mesmo tempo, obras em que a vertente aplicada manifesta-se com toda evidência: os estudos dos aspectos evolutivos do pensamento, a linguagem, a personalidade da criança, as características dos processos de domínio da leitura e da escrita está intimamente relacionada com os problemas relacionados com a educação e o ensino. Não é por acaso que tenha dirigido, justamente, o laboratório de problemas psicológicos do ensino e da educação em crianças de seis anos” (SHUARE, 2017, p. 155).

desenvolvimento desses mesmos processos) é um elemento comum entre diferentes abordagens em Psicologia interessadas na criança. Longe de ser compreendida como um sujeito humano cujo desenvolvimento das funções psíquicas está atrelado ao meio social e cultural, tais investigações tomavam a *criança* como um indivíduo isolado, a *sociedade* o meio que se habita e o *desenvolvimento* um processo de adaptação às condições de vida.

Essa naturalização do fenômeno psicológico permitiu que as características do desenvolvimento da criança tenham sido naturalizadas como características do desenvolvimento humano, isto é, a infância e a adolescência foram concebidas como fases de um desenvolvimento esperado, previsto e natural e, como tal, integram-se ao “ciclo vital” universal e idêntico para todos os seres humanos (BOCK, 2000).

Interessado em oferecer outra perspectiva para essas questões, Vigotski, em seu texto intitulado *El problema de la idade* (1932/2006), tece importantes considerações a respeito das tentativas da Psicologia de periodizar as idades no desenvolvimento infantil e as organiza em três grupos. O primeiro é composto pelas teorias que dividem a infância a partir de princípios biogênicos, quer dizer, esse grupo divide a infância em períodos isolados e traça um paralelismo rigoroso entre o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento da criança. O segundo propõe que o desenvolvimento da criança pode ser dividido em alguns períodos tendo como base algum indício do desenvolvimento infantil (maturação do organismo) como critério convencional para sua periodização (por exemplo, as fases da lactação, o desenvolvimento da dentição, o desenvolvimento sexual). Neste caso, a principal crítica apontada por Vygotski (2006) é que não é possível classificar a infância em etapas de acordo com um critério único para todas as idades, além de que estas concepções conduzem suas investigações tomando como referência indícios externos do desenvolvimento infantil e não a essência interna desse processo. Para ele, a verdadeira tarefa consistia em renunciar as tentativas de classificar as idades por indícios (o conjunto de sintomas que diferenciam os diversos períodos, estágios e/ou fases), para assim descobrir o que há por trás desses indícios, o que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Com relação ao terceiro e último grupo de teorias, Vygotski (2006) identifica que o maior problema é de cunho metodológico devido sua concepção antidialética e dualista de desenvolvimento infantil, ou seja, estes estudos buscam superar o princípio puramente sintomático e descritivo do desenvolvimento, identificando suas peculiaridades essenciais; entretanto, seus integrantes propõem que a periodização está pautada na mudança do ritmo

interno do desenvolvimento e, nesse processo, nada de novo surgiria, pois somente cresce e se desenvolve o que já estava inicialmente dado desde o início.⁹⁸

Nesse sentido, opondo-se radicalmente à ideia do desenvolvimento psicológico infantil como um processo natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucedem em uma ordem fixa e ou universal, Vigotski defenderá que a infância e seu desenvolvimento estão vinculados às condições efetivadas pelos próprios homens no decorrer da constituição histórica e social da humanidade. Ao reconhecer a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, este autor indica que o processo de constituição física e biológica da criança difere-se quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente em relação ao adulto. Dessa forma, Vigotski buscou pensar uma periodização baseada nas particularidades essenciais do processo de desenvolvimento psicológico, ou melhor, uma análise psicológica capaz de revelar os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos.

Sendo assim, um conceito fundamental para o estudo do desenvolvimento infantil em Vigotski é a noção de *estrutura de idade*. Para ele, em cada idade, apesar de toda a complexidade de sua organização, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constituiu um *todo único*. “As idades constituem formações globais e dinâmicas, são estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2006, p. 262). Por essa razão, em cada período de idade, o desenvolvimento não modifica aspectos isolados da personalidade da criança, mas, ao contrário, modifica a estrutura interna da personalidade como um todo.

Em cada uma das idades encontra-se sempre uma *nova formação central* que constitui, segundo Vygotski (2006, p. 262), uma espécie de guia para o processo de desenvolvimento que “caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova”. Em torno dessa nova formação central, se situam e agrupam outras novas formações parciais relacionadas a aspectos isolados da formação da personalidade da criança. Assim, Vigotski chegou à consideração de que há duas categorias de linhas de desenvolvimento:

⁹⁸ Ao afirmar que os princípios para a verdadeira periodização devem ser buscados nas mudanças internas do próprio desenvolvimento, Vigotski (1996) diz que é possível reduzir todas as teorias do desenvolvimento infantil a duas concepções fundamentais: os de base idealista e os do materialismo histórico-dialético. Para os idealistas, o desenvolvimento nada mais é que a realização, a mudança e a combinação de capacidades inatas; compreendem que o desenvolvimento da criança está predeterminado por dois fatores, a idade (em seu sentido puramente biológico) e os estímulos externos aos quais o sujeito está submetido ao longo de todo o processo educativo. Para a segunda concepção, o desenvolvimento é um processo contínuo de auto movimento, que se distingue, sobretudo, pela permanente aparição e formação do novo, não existente nos estágios anteriores. Nesse caso, para o materialismo histórico-dialético as características biogenéticas e o desenvolvimento fisiológico são importantes, mas não são suficientes para explicar a complexidade de todo esse processo.

Chamamos de *linhas centrais de desenvolvimento* da idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que se produzem em dita idade receberiam o nome de *linhas acessórias do desenvolvimento*. (VYGOTSKI, 2006, p. 262, grifos do autor).

Desse modo, as linhas centrais de desenvolvimento referem-se aos processos diretamente relacionados a essa nova formação específica da idade e as linhas acessórias estão associadas aos processos secundários. Entretanto, Vygotski (2006) lembra que existe um movimento dialético entre elas, pois os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na idade seguinte e vice e versa – as linhas acessórias passam a ser linhas centrais em outra idade, modificando seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento. Na passagem de uma etapa para outra, toda a sua estrutura é reconstruída e cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível.

Como exemplo disso, Vygotski (2006, p. 263) destaca que ao consideramos a consciência da criança como a expressão integral das particularidades superiores e mais relevantes da personalidade, identificaremos que na transição de uma idade para a outra, crescem e se desenvolvem, não tanto os aspectos parciais e isolados da consciência ou algumas funções e modos de sua atividade, mas, primeiramente, ocorre uma modificação da estrutura geral da consciência que, em cada idade, distingue-se por um sistema específico de relações e dependências entre seus aspectos isolados, entre as diferentes formas de sua atividade. Isso quer dizer que no passar de uma idade à outra, juntamente com a reestruturação geral do sistema da consciência, ocorre uma mudança de lugar entre as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento.

Assim, como sinalizamos em outro momento, as funções psíquicas não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, de igual modo, de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante. As funções mais importantes desenvolvem-se primeiro e servem de fundamento para o desenvolvimento das demais. Tomemos como exemplo o desenvolvimento da linguagem: durante o primeiro ano, constitui-se em linha acessória do desenvolvimento (quando ocorre o desenvolvimento da percepção verbal); tornando-se linha central de desenvolvimento durante a primeira infância⁹⁹ (período em que

⁹⁹ Nas publicações em espanhol (traduzidas diretamente do russo), identificamos que aparece a expressão *infancia temprana*, que vem sendo traduzida para o português como primeira infância – período do desenvolvimento infantil que se estende até os 3 anos de idade. Nesse sentido, gostaríamos de esclarecer que embora o termo primeira infância possa ser empregado com outros em sentidos na contemporaneidade, e atualmente venha sendo frequentemente utilizado em programas e políticas de governo e pelas agências e

ocorre o entrecruzamento com o pensamento, outra linha essencial, para então formar o pensamento verbal); e, nas idades posteriores, convertendo-se novamente em linha acessória do desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 2006).

As mudanças entre as linhas centrais e acessórias no desenvolvimento de cada etapa sucessiva de idade conduzem Vygotski (2006) a uma outra questão: a necessidade de compreender a *dinâmica* do aparecimento dessas novas formações. Para ele, o *problema da dinâmica da idade* é uma consequência direta da *estrutura da idade*, e, por isso, não pode ser tratado como algo estático ou imóvel. Pelo contrário, a dinâmica do desenvolvimento refere-se ao conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e os nexos das novas formações de estrutura em cada idade e, por isso mesmo, para definir a dinâmica da idade é preciso compreender, como condição essencial e primeira, que as relações entre a personalidade da criança e seu meio social e cultural é dinâmica em cada etapa.

Sendo assim, Vygotski (2006, p. 264) esclarece que, ao início de cada período de idade, a relação que a criança estabelece com as pessoas e seu entorno e a forma como torna seu o que é social “é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível” em cada idade. Essa relação, denominada de *situação social de desenvolvimento*, é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante aquela idade, na medida em que “determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade” (VYGOTSKY, 2006, p. 264). A realidade social é, portanto, fonte do desenvolvimento da criança, é nela que o sujeito se depara com o que foi produzido e acumulado pelas gerações anteriores e o transforma em seu, em órgãos de sua individualidade. Em outras palavras, em cada período de idade,

[...] há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, **surtem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança.** Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa. Essas novas formações condicionam a relação da criança com o entorno, consigo mesma e o caráter de sua conduta. (MELLO, 2007, p. 96, grifo nosso).

organismos multilaterais, sempre que for utilizado nesta pesquisa estaremos empregando-o em consonância com os textos dos autores russos consultados (e, quando for o caso, autores brasileiros que dedicam-se ao estudo da Teoria Histórico-Cultural), a fim de manter a integridade da ideia dos autores.

Assim, a situação social de desenvolvimento regula todo o modo de vida social da criança e as novas formações que caracterizam a reestruturação de sua personalidade podem ser compreendidas como o resultado do desenvolvimento de cada idade, quer dizer, ao término de certa idade a criança converte-se em um ser totalmente diferente do que era lá no início e, por conseguinte, modificam-se também suas relações com os outros e com o meio.

A situação social de desenvolvimento na primeira infância, por exemplo, caracteriza-se pela total dependência da conduta em relação à situação presente. Com o desenvolvimento da linguagem, como nova formação desse período (que determinará o surgimento da consciência), rompe-se a unidade sensório-motora, ou seja, a unidade entre percepção e ação, e modifica-se a relação da criança com seu entorno, portanto, o próprio caráter da influência desse entorno sobre a criança: “a situação social de desenvolvimento, existente no começo da idade, se modifica, e uma vez que a criança se faz distinta, se destrói a velha situação social de desenvolvimento e começa um novo período de idade” (Vygotski, 1996, p.350). (PASQUALINI, 2009, p. 35).

Por isso, Vygotski (2006, p. 265) elucida que a *lei fundamental que rege a dinâmica das idades* pode ser assim resumida: as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, isto é, o fim da etapa vigente em direção à etapa seguinte ou ao superior período de idade. A situação social de desenvolvimento será, portanto, determinante no processo de desenvolvimento da criança. O surgimento de novas formações ao final de cada período de idade provoca uma mudança em toda a estrutura da consciência infantil, alterando sua relação com a realidade e consigo mesma.

Estas constatações têm fundamental importância para a Educação, pois o/a professor/a é o adulto responsável em criar situações que promovam o desenvolvimento da criança nos espaços da creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental, organizando intencionalmente as condições adequadas para garantir que ela se aproprie das qualidades tipicamente humanas. Neste caso, cabe ao/a professor/a compreender qual a situação social de desenvolvimento da criança, seu contexto e modos de vida, sua trajetória pessoal e do grupo familiar ao qual faz parte, para que nesses espaços institucionalizados de educação se organizem as condições para que a criança possa viver “um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais” (MIRANDA, 1985, p. 134).

Nessa perspectiva, ao reconhecer que o desenvolvimento tem características múltiplas e variadas – que constituem a personalidade da criança e se produzem de forma específica,

nos diferentes períodos de idade, conforme seu modo de vida, sua atividade e condições de educação –, Vygotski (2006) não apenas problematizou a questão da periodização das idades, mas seus estudos contribuíram para que pudéssemos compreender mais e melhor o desenvolvimento da psique infantil. Tomando como ponto de partida as investigações empíricas de Blonski (1884-1941)¹⁰⁰, Vygotski demonstrou, por meio de suas pesquisas, que o desenvolvimento se caracteriza pela alternância de *períodos estáveis* e *períodos críticos*.

As chamadas *idades estáveis* caracterizam-se como períodos cujo desenvolvimento se deve a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde, como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade. Para Vygotski (2006, p. 255), se tomarmos a infância pelo ponto de vista cronológico, é possível identificar que quase toda ela corresponde a períodos estáveis. No entanto, quando se compara a criança no início e no final de uma idade estável, verifica-se claramente que houve mudanças, muitas vezes não visíveis, em sua personalidade, pois o desenvolvimento ocorre “por dentro, dir-se-ia por via subterrânea”.

Para o autor, as idades estáveis têm sido muito mais estudadas que aquelas caracterizadas por *crises*, que é um outro tipo de desenvolvimento (VYGOSTSKI, 2006, p. 255). A descoberta desses períodos ocorreu por vias puramente empíricas e, de modo geral, as crises não são contempladas ou incluídas na periodização do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o psicólogo russo buscou, a partir de seus estudos, conceber uma explicação científica para as crises, sistematizando-as e integrando-as ao quadro geral do desenvolvimento. Para ele, não é possível negar a existência desses períodos que, vistos de fora, se distinguem por características completamente opostas às idades estáveis: são períodos em que se produzem bruscas e fundamentais mudanças (revolucionárias) na personalidade da criança, isto é, em um curto espaço de tempo a criança muda por completo, se modificam as características básicas de sua personalidade, ocorrendo uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio. A presença das crises – observadas desde o início da

¹⁰⁰ De acordo com Toassa (2013, p. 67, 68), Pavel Petrovich Blonski (1884-1941) “foi influência importante na obra de Vygotski, embora tenhamos ainda que avaliar a exata extensão dessa influência. Homem de partido, escritor militante e conseqüente, defendeu a importância de uma psicologia marxista antes mesmo do famoso decreto de Lênin “Sobre a Importância do Materialismo Combativo” (dezembro/1922), no qual este conclamava os intelectuais russos a refundarem as ciências sobre bases marxistas. Blonski (1921), ex-aluno de Tchelpanov, ativista da área da educação e eminente pedólogo, foi o primeiro a defender a construção de uma psicologia marxista no texto “Ensaio de Psicologia Científica”. Mas, em nível de graduação, a formação de Blonski era quase igual à de Vygotski, embora noutro Instituto: o autor graduara-se na faculdade de história e filologia da Universidade de Kiev. Seu legado caiu, como o de Vygotski, em desgraça por longo tempo, desde o cataclisma representado pelo decreto staliniano: “Sobre os Erros Pedológicos nos Comissariados de Educação” (WORTIS, 1953, p. 45) em julho de 1936. Seguindo Barroco (2009), podemos situar Blonski como um dos defensores da escola ativa, contra a escola passiva, tão em voga na época e que constituía a essência do tsarismo. Blanck (2003, p. 44) afirma que os únicos cursos de psicologia frequentados por Vygotski foram os de Blonski.”

infância, constituem-se em pontos de virada no desenvolvimento infantil e podem assumir um caráter mais ou menos agudo. Assim, Vygotski (2006) reconhece algumas características ou peculiaridades comuns aos *períodos de crises*, as quais sucintamente descreveremos a seguir.

Os limites entre o começo e o final da crise e as idades contíguas são totalmente indefinidas, isto é, as crises se originam de forma quase imperceptível, sendo difícil determinar quando iniciam e terminam. Neste caso, uma característica comum das idades críticas é a existência de um ponto culminante (ápice ou pontos de “viragem”) de uma mudança à outra, diferenciando esses períodos das etapas estáveis do desenvolvimento infantil.

A segunda peculiaridade, observada por Vygotski (2006) em seus estudos empíricos, é que um grande número de crianças que vivem um período crítico em seu desenvolvimento apresenta uma perda pelo interesse nas atividades escolares, influenciando o seu rendimento e sua capacidade geral de realizar tarefas. Além disso, nesses períodos também é comum verificar que a criança pode ter conflitos com outras pessoas e com ela mesma. Todavia, Vygotski alerta que os períodos críticos são distintos em diferentes crianças e, por conta disso, há aquelas que não apresentam problemas vinculados ao âmbito educativo, nem diminuem o rendimento escolar. Tal questão justifica-se pelo fato de que as condições exteriores determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos; porém, os estudos apontaram, segundo o autor, que a própria lógica interna do processo de desenvolvimento é o que provoca a necessidade de tais períodos críticos, de virada (ou “viragem”), na vida da criança e não a presença ou ausência de condições exteriores específicas (VYGOTSKI, 2006, p. 256-257).

A terceira peculiaridade das idades críticas, e talvez a mais importante e menos clara teoricamente, diz respeito à “índole negativa do desenvolvimento”. De acordo com Vygotski (2006), todos os que se dedicaram a escrever sobre as crises ressaltaram que a diferença entre esses períodos e as idades estáveis está justamente em seu caráter mais destrutivo do que criador, pois o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança e a criação do novo, as novas formações que se manifestam nas idades estáveis, “freiam” nos períodos críticos. É como se a criança perdesse aquilo que foi conquistado anteriormente antes de avançar e adquirir algo novo: ela perde o interesse que antes orientava sua atividade e que antes ocupava a maior parte do seu tempo e de sua atenção; é como se houvesse uma decomposição e desintegração de tudo o que havia se formado na etapa anterior e caracterizava a criança naquela idade.

Atendo-se a esses aspectos, muitos estudiosos tendem, segundo Vygotski (2006), a supor que nos períodos críticos todo o desenvolvimento é negativo e, quando muito intensas,

as crises são vistas por eles como catástrofes no desenvolvimento infantil. No entanto, para Vigotski (2006, p. 259), o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e mesmo nos momentos críticos se produzem processos construtivos, ou seja, o conteúdo negativo do desenvolvimento nos períodos críticos é apenas uma faceta inversa ou velada (aparente) de mudanças positivas da personalidade do sujeito, pois cada sintoma negativo está subjacente a um conteúdo positivo que, na maioria das vezes, conduz ao aparecimento de formações novas muito peculiares e específicas, formações novas e superiores do desenvolvimento.

Vygotski (2006) lembra que a *crise dos sete anos* foi uma das primeiras a ser identificada e descrita, e caracteriza-se por um período em que a criança já não é um pré-escolar e ainda não é um adolescente. O conteúdo negativo dessa idade manifesta-se pelas alterações no equilíbrio psíquico, caráter instável da vontade e do estado de ânimo. Entretanto, apesar dos sintomas negativos, a criança realiza importantes conquistas como uma maior independência e mudanças em suas atitudes com as demais crianças. Além disso, outra característica identificada por Vygotski (2006) consiste na *perda da espontaneidade infantil*: a criança começa a comportar-se de maneira estranha, não totalmente compreensível, um tanto artificial, forçada. Antes desse período crítico, ela manifesta-se exatamente como o é por dentro, ou seja, a “ingenuidade interna se revela como espontaneidade externa” (VYGOTSKI, 2006, p. 378). Conforme “incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto” (VYGOTSKI, 2006, p. 378), ocorre a perda da espontaneidade. Com isso, o autor enfatiza que não significa que com a crise dos sete anos a criança saia da ingenuidade ao extremo oposto, mas, em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, com efeito, um certo momento intelectual. A partir desse período, pode-se dizer que as vivências da criança adquirem sentido. De acordo com Pasqualini (2009, p. 38),

[...] com a crise dos sete anos, a criança passa a ser capaz de julgar a si mesma e a valorar sua posição no contexto social. A partir desse período as vivências da criança adquirem sentido – o que significa que a criança que está chateada agora é consciente de que está chateada. Dessa forma, tornam-se possíveis novas relações da criança consigo mesma.

Além desses aspectos, gostaríamos de lembrar que aos seis anos de idade ocorre um período de transição da Educação Infantil para a escola de Ensino Fundamental, o qual caracteriza-se como um momento de muitas expectativas e, algumas vezes, tensão para as crianças e suas famílias. Essa mudança de uma etapa da escolarização para outra coincide justamente com esse período crítico do desenvolvimento da criança, o que pode impactar seu desempenho escolar. De um modo geral, sabemos que quanto mais cedo a criança amplia o

grupo de relações para além do círculo familiar – com o ingresso na creche ou em uma pré-escola –, ela passa a estabelecer novos vínculos com sujeitos que frequentam estes espaços, ou seja, o/a professor/a e as demais crianças. Esse momento é fundamental para o aprendizado das regras sociais, pois, ao sair da esfera privada, a criança necessita negociar suas vontades que não mais são saciadas imediatamente, desenvolvendo aos poucos o “espírito de grupo” (LEONTIEV, 2018a). Porém, o que queremos destacar é que na transição da idade pré-escolar para a etapa subsequente, a criança ingressa em uma instituição escolar que possui uma estrutura (física e organizacional) e uma dinâmica de funcionamento distinta daquela que estava familiarizada. Na maioria das vezes, alteram-se os tempos, os espaços, as amizades e as referências. Ocorrem importantes mudanças na forma de trabalhar pedagogicamente com as crianças, como a presença de mais de um/a professor/a como referência para uma mesma turma; o ensino é organizado a partir de um conjunto de disciplinas; a flexibilidade com os horários de chegada e saída da criança são menores que na Educação Infantil; o tempo para lanche e brincar é reduzido ao chamado recreio que, na maioria das vezes, não tem duração maior que vinte minutos; e boa parte das escolas não possuem espaços apropriados, como parques e áreas verdes para que as crianças possam brincar, como identificamos em nossa pesquisa do mestrado (PIMENTEL, 2014) e em outras desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisas do qual fazemos parte (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004; BISCOLI, 2005; LOUREIRO, 2010). O fato é que ela necessita compreender e apropriar-se de tudo isso, mas não deixou de ser criança e quer brincar; ao mesmo tempo, é um importante marco na vida da criança ingressar na escola e ter suas relações sociais reorganizadas.

É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação de vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (LEONTIEV, 2018a, p. 61).

Na escola a criança assume novas responsabilidades, passa a ter deveres e tarefas para cumprir e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades socialmente “sérias” e importantes, como aquelas que são desempenhadas pelos adultos¹⁰¹. Assim, altera-se significativamente o modo como é vista e tratada e o estudo passa

¹⁰¹ Embora não possamos aprofundar essa questão, cabe dizer que o *estudo* é a atividade principal que guia o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar e é por meio dessa atividade que, segundo Elkonin (1987), se *mediatiza* todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam.

a intermediar todo o sistema de relações da criança para com aqueles que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família: os pais acompanham seu desenvolvimento na escola, auxiliam nas tarefas e com uma maior frequência estabelecem conversas cujo conteúdo principal é o andamento e o desempenho escolar; organizam-se tempos e espaços em casa para que a criança realize suas atividades sem que seja importunada, por exemplo, por irmãos mais novos que ela; os parentes também dirigem-se à criança interessados na escola, nos amigos oriundos desse espaço e nos afazeres relativos a essa nova atividade etc.

Para além da crise dos sete anos, Vygotski (2006) identificou outros momentos, como a *crise dos três anos*, descrita por muitos autores como a fase da obstinação: um período de conflitos externos e internos em que a personalidade sofre alterações bruscas. Aparece, portanto, de modo mais intenso, um conjunto de sintomas que Vygotski (2006) identificou como característicos desse período: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação.

O *negativismo* refere-se ao fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõem os adultos – ressaltando-se que não se trata de uma reação ao conteúdo específico das solicitações ou proposições, mas ao fato mesmo de tal solicitação ter sido feita pelo adulto. A *teimosia* refere-se à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências, destacando-se que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que *ela* disse ou exigiu anteriormente (tendência voltada a si mesma, e não ao outro – o adulto, como no caso do negativismo). A *rebeldia* é uma atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança. Por fim, a *insubordinação* refere-se à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma. Além desses, são descritos pelo autor outros sintomas secundários, a saber: *protesto violento*, *despotismo* e *ciúmes*. Todos esses sintomas, para Vygotski (1996), “giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam” (p.373), retratando a crescente independência e atividade da criança e demonstrando que suas relações com as pessoas à sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes. (PAQUALINI, 2009, p. 37, grifo da autora).

Apesar disso, será nessa idade que surgem novas características importantes da personalidade da criança, pois este período crítico coincide com um momento do desenvolvimento em que inicia o processo de diferenciação entre o “eu” e o “Outro”, isto é, a crise dos três anos é engendrada pelos processos de autoafirmação – o sentido do “eu” torna-se manifesto e isso ocorre em oposição ao “Outro” (compreendido não apenas como pessoa física, mas também como representação social). A criança afirma seu “eu” negando o “outro” e, ao mesmo tempo, identificando-se com este “outro”. Por isso, para Vygotski (2006), o significado positivo desta crise consiste no fato de que nesta idade surgem novos traços característicos da personalidade da criança, revelando-se não mais totalmente dominada pelo

afeto (como nos primeiros anos de vida, em função da unidade entre afeto e atividade), mas, agora, o motivo de sua reação não tem necessariamente relação direta com o conteúdo da situação presente. Além disso, se a criança aprende a desejar por meio das relações que estabelece com as pessoas e com os contextos simbólicos que imprimem também sentidos a suas relações sociais, veremos que o que predomina nesse momento será o desejo de ser “eu”.

Embora o autor não discuta formas consideradas adequadas de lidar com a crise dos três anos, corroboramos com Pasqualini (2009) a respeito da importância do/a professor/a não apenas conhecer o processo de desenvolvimento infantil e a periodização das idades, mas, sobretudo, entender como ocorre o processo de reestruturação interna da personalidade, de modo a organizar o ensino para criar condições para uma maior independência e autonomia da criança. Afinal, como lembra Leontiev (2018a, p. 67), as crises estão sempre associadas a uma mudança de estágio e indicam, de forma clara e óbvia, “que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria”¹⁰².

E, por fim, Vygotski (2006) destaca o *nascimento* – quando o recém-nascido se depara com um meio completamente novo, e o *primeiro ano* – período de adaptação abrupta a um mundo que a criança ainda precisa conhecer, como períodos de crises do desenvolvimento infantil¹⁰³. A *crise do primeiro ano* tem seu início e fim determinado pelo início e fim da

¹⁰² Importante dizer que se para Elkonin (1987, p. 123) a introdução dos momentos de crises “no esboço dos períodos do desenvolvimento infantil” nos levam ao “esquema geral da periodização da infância em épocas, períodos e fases”, como veremos a seguir, Leontiev (2018a, p. 67), por sua vez, assume o seguinte posicionamento: “A existência do desenvolvimento de crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada de mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia. *Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento.* A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. Nos casos comuns, a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas possibilidades em mudança e a uma nova percepção.” (sem grifos no original). Isto é, o autor corrobora com Vygotski (2006) a respeito da importância desses momentos críticos e das mudanças e saltos qualitativos provocados por elas, porém entende que a crise em si não é inevitável e indica que a ruptura ou mudança não ocorreu no tempo certo.

¹⁰³ A periodização das idades proposta por Vygotski (2006) prevê ainda mais dois períodos críticos no desenvolvimento: na transição entre a idade escolar e a puberdade, ocorre a *crise dos treze anos*; e ao final da puberdade, a *crise dos dezessete anos*. A *crise dos treze anos* é descrita por Vygotski (2006, p. 258, 259) como um período negativo da idade de maturação sexual, cujo conteúdo negativo advém justamente desse processo de amadurecimento, implicando em um baixo rendimento escolar, uma desarmonia na estrutura interna da personalidade, redução e extinção do sistema de interesses anteriores. Portanto, esse período tem como característica uma desorientação no conjunto das relações externas e internas, em que a divisão entre o “eu” do indivíduo e o mundo é muito mais acentuada do que nas anteriores. De acordo com Vygotski (2006), o declínio do desempenho escolar deve-se à mudança de atitude do “visual-direto” para a compreensão e dedução. A transição para a forma superior de atividade intelectual é acompanhada por uma diminuição temporária da

linguagem autônoma infantil. Pasqualini (2009) considera que ainda que se trate de uma tese pouco desenvolvida por Vigotski, o psicólogo russo assegura ser esta a provável nova formação da crise do primeiro ano que, assim como é característico das novas formações dos períodos críticos, possui caráter transitório.

A linguagem autônoma infantil não coincide com a linguagem adulta nem quanto aos aspectos articulatório e fonético nem no que se refere à coesão e à atribuição de significado. Uma de suas peculiaridades é que as crianças utilizam uma única palavra para se referir a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com palavras diferentes. As palavras utilizadas pelas crianças são em geral “retalhos” das palavras da linguagem adulta. Como verificado em um experimento realizado por Vygotski (1996), a criança pode utilizar a mesma palavra para se referir até onze objetos diferentes sem relação direta entre si (p.ex.: pato, água, leite, garrafa etc.). O critério para que objetos estejam incluídos em um mesmo significado pode remeter a propriedades físicas semelhantes (ex: cor, sabor, textura), proximidade no espaço (ex: pato e água) ou mesmo à similitude sonora das palavras utilizadas pelos adultos para nomear tais objetos. Por esse motivo, a comunicação com as crianças através dessas palavras só é possível em situações concretas, pois seu significado não é constante, mas situacional. **As palavras da linguagem autônoma não representam ou substituem o objeto, apenas o indicam; têm, portanto, a função de indicar e denominar, mas carecem da função significadora. Quando se forma, então, na criança o que Vygotski (1996) denomina linguagem autêntica, desaparece a linguagem autônoma e se encerra o período crítico, iniciando-se a primeira infância.** (PASQUALINI, 2009, p. 37, grifo nosso).

Sendo assim, Vygotski (2006, p. 258) esclarece que os períodos de crises se intercalam com os períodos estáveis, com “pontos críticos” de mudança no desenvolvimento, confirmando que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de um estágio a outro se realiza por via revolucionária. Além disso, o autor elucida que, embora nas idades críticas apareçam novas formações, específicas e peculiares, estas diferem-se daquelas que se formam nos períodos estáveis, pois se extinguem e são incluídas como instâncias subordinadas pelas novas formações na idade estável seguinte. As anteriores, carecem de vida própria, mas continuam existindo de forma latente dentro das novas, logo “se limitam a participar tão somente naquele desenvolvimento subterrâneo que nas idades estáveis geram, como temos visto, formações qualitativamente novas” (VYGOTSKI, 2006, p. 260). Isso quer dizer que essas novas formações não são sobrepostas como camadas de um bolo (como soma daquilo que a criança já passou ou viveu), mas formam uma combinação: as formações anteriores são incorporadas ao próximo período e aparecem em estado latente como, por exemplo, a birra e a rebeldia que permanecem nos anos seguintes após a crise dos três anos.

capacidade de trabalho. Por outro lado, atrás de cada sintoma negativo esconde-se um conteúdo positivo que consiste, na maioria das vezes, em uma forma nova e superior.

Dessa forma, Vygotski (2006) considera que o critério fundamental para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a nova formação. As idades estáveis podem ser mais facilmente determinadas por seus limites de começo e fim, e sua estrutura caracteriza-se como binária, dividindo-se em dois estágios: o primeiro e o segundo. Já as idades críticas têm uma estrutura denominada de trinômio – pré-crítica, crítica e pós-crítica, ligadas entre si. Sendo assim, Vygotski (2006, p. 261) apresenta um esquema da periodização em que a sucessão das etapas de idade é determinada pela alternância entre os períodos estáveis e críticos:

Crise pós-natal
Primeiro ano (dois meses - um ano)
Crise de um ano
Primeira infância (um ano - três anos)
Crise de três anos
Idade pré-escolar (três anos - sete anos)
Crise de sete anos
Idade escolar (oito anos - doze anos)
Crise de treze anos
Puberdade (catorze anos – dezoito anos)
Crise dos dezessete anos.

Esse quadro da periodização proposto por Vigotski, com base em suas investigações, reitera que o desenvolvimento humano não se resume a períodos estanques que se sobrepõem, mas caracteriza-se como um processo em permanente movimento. Quer dizer, o processo de desenvolvimento infantil e da psique da criança consiste, portanto, em um movimento de constituir-se pessoa em toda sua complexidade, mediante a formação da consciência e da personalidade desde os primeiros meses de vida, e está diretamente relacionado à sociabilidade na qual a criança está inserida. A idade é importante porque representa a medida de tempo da existência do ser humano; porém, não é suficiente para explicar a complexidade do desenvolvimento. Dessa forma, cada um dos momentos de vida da criança só pode ser compreendido pela dialética entre períodos de crises e períodos estáveis vivenciados por ela de uma maneira única na relação de produção da sua existência.

As crises fazem parte da constituição da personalidade do sujeito e são elas que “mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida” (FACCI, 2004, p. 74). Não por acaso, os períodos críticos, de um modo geral, são caracterizados por uma atitude de negativismo em relação às exigências antes cumpridas e as crianças assumem um comportamento mais contestador, se tornando desobedientes e caprichosas, entrando em conflitos consigo mesma e

com os adultos que a cercam. Assim, embora seja um processo individual, os períodos críticos vividos pela criança impactam também sua relação com as demais pessoas, sejam elas familiares, companheiros e amigos na escola ou o/a professor/a.

No âmbito escolar, nem sempre os/as professores/as estão preparados para mediar estes períodos, acentuando apenas seu caráter negativo e não os aspectos positivos desse movimento que resultam, como já dissemos, em importantes mudanças na personalidade da criança. Aliás, esse tema é pouco ou raramente discutido no cotidiano escolar que, por sua forma de organização e estrutura, não prevê, na maioria das vezes, tempo para o/a professor/a refletir sobre a prática pedagógica e para que conheça seus estudantes em toda sua complexidade. Ademais, os estudos produzidos pela Teoria Histórico-Cultural advertem que existem certas “regularidades no desenvolvimento infantil” e em cada idade há uma forma específica por meio da qual a criança captura e conhece a realidade. Conhecer esse processo parece-nos fundamental para que os adultos, em especial o/a professor/a, organize de forma intencional as condições para o desenvolvimento da criança.

Além disso, as proposições de Vigotski a respeito da periodização do desenvolvimento representam um importante esforço por parte desse teórico para construir as bases de uma proposta de desenvolvimento da psique na perspectiva histórico-dialética. Contudo, em decorrência de sua morte prematura, seus estudos não puderam ser concluídos e alguns de seus principais colaboradores, entre os quais destacam-se A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, foram cruciais para que a Psicologia pudesse superar o enfoque naturalizante e avançasse numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento da psique infantil. Assim, é sobre isso que abordaremos a seguir, isto é, a ideia é recuperar, mesmo que sucintamente, as contribuições desses três autores a respeito destas questões, com ênfase, especialmente, àquelas que correspondem ao período de 0 a 3 anos de idade, foco dessa pesquisa.

Leontiev (2018a) em seu texto intitulado *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, alerta que é necessário entender o que determina o caráter psicológico da personalidade da criança, em qualquer estágio¹⁰⁴ do seu desenvolvimento, para que então seja possível compreender e analisar as forças que motivam o desenvolvimento do psiquismo. Para ele, o primeiro elemento a ser considerado é que “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela

¹⁰⁴ Diferentemente de Vigotski que em seu texto *El problema de la edad* (Obras escogidas, 1932/2006) utiliza, com maior frequência, o termo *período* quando discute o processo de desenvolvimento da criança, Leontiev o faz recorrendo aos termos *estágio* e/ou *período* do desenvolvimento. Assim, em respeito as ideias dos autores (e/ou das traduções consultadas), optamos em nos mantermos fiéis aos textos consultados e utilizar os termos de acordo com os materiais acessados.

objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 2018a, p. 59). Neste caso, essa mudança da posição real ocupada pela criança nas relações sociais que estabelece com os outros – e que resulta em uma reestruturação de suas relações sociais básicas, não tem capacidade de determinar o seu desenvolvimento, mas sim de caracterizar o estágio existente por ela já alcançado. Será a sua vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida que, segundo Leontiev (2018a, p. 63), determinam diretamente o desenvolvimento da psique da criança, ou seja, “o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna”.

Com isso o autor afirma que o estudo do desenvolvimento da psique infantil não pode ser realizado sem que se analise o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de sua vida – o contexto histórico, social e cultural. Nas palavras do autor:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento e outros, um papel subsidiário. **Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.** (LEONTIEV, 2018a, p. 63, grifo nosso).

Disso, podemos deduzir que o desenvolvimento infantil só pode ser adequadamente compreendido se analisado à luz da categoria atividade¹⁰⁵. Para Leontiev, se é por meio da

¹⁰⁵ Como já sinalizamos anteriormente, o conceito de atividade é largamente explorado na filosofia marxista, sobretudo, em sua relação com a categoria trabalho. No âmbito da psicologia soviética, em especial nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, tudo indica que embora Vigotski tenha introduzido essa categoria em suas pesquisas sobre a gênese da consciência e do desenvolvimento do psiquismo humano (inspirado nos trabalhos de Marx), dado a brevidade de sua existência, outros companheiros e colaboradores é que conseguiram melhor desenvolver e aprofundar essa categoria. Prestes (2010) sinaliza que Vigotski se dedicou mais a essa questão somente ao final de sua vida, tendo pouco tempo para desenvolvê-la, e que não restam dúvidas de sua preocupação com o desenvolvimento psicológico infantil e sua relação com as atividades humanas. Ademais, nas últimas palestras por ele proferidas, observa-se uma preocupação com o estudo da atividade que, segundo Prestes (2010), aproxima-se das elaborações de Leontiev sobre tal tema. A autora não nega que possa haver divergências a respeito desse conceito entre os dois autores, todavia destaca que existem muito mais aproximações do que o contrário, “inclusive o conceito de *veduschaia deiatelnost (atividade guia)* está presente no texto de Vigotski e, posteriormente, é desenvolvido tanto por Leontiev quanto por Elkonin” (PRESTES, 2010, p. 154). Sendo assim, embora Leontiev seja considerado o precursor do desenvolvimento da teoria da atividade, Prestes (2010) lembra que não coube somente a ele essa tarefa, pois outros pesquisadores soviéticos também se dedicaram a essa abordagem; todavia, salienta que “foi no contexto da teoria da atividade que teve início a categorização dos tipos

atividade principal¹⁰⁶ que os sujeitos estruturam as relações que estabelecem com o meio social, ao mesmo tempo, o meio é também definidor da atividade principal em cada um dos períodos da vida da criança. De igual importância, o excerto acima revela o papel condutor do/a professor/a na promoção do desenvolvimento infantil, pois o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo, de modo a determinar a formação do seu psiquismo e da sua consciência, isto é, ao reconhecer e analisar a atividade da criança o/a professor/a tem condições de promover de modo eficaz seu desenvolvimento.

Assim, partilhando da premissa de que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, Leontiev e Elkonin reconhecem que em cada período do desenvolvimento existe uma atividade que se mostra dominante, enquanto outras adquirem caráter secundário. Em um determinado estágio do desenvolvimento da criança, essa atividade, denominada por Leontiev (2018a) de *atividade principal*, é a forma de relação dominante que a criança utiliza para apreender a realidade e relacionar-se com o mundo e, em cada idade, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.¹⁰⁷ Quando ocorre uma mudança no tipo de atividade principal que a criança realiza, altera-se, conseqüentemente, o estágio de seu desenvolvimento. Neste caso, não se trata da atividade que maior tempo ocupa na vida da criança durante um determinado período, mas aquela que pode ser caracterizada pelas

de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança, classificando-se as atividades de brincar, de instruir e de instruir-se e trabalhar. Esse assunto fez parte dos estudos de S. L. Rubinstein, B. G. Ananiev, A. N. Leontiev, B. M. Teplov e D. N. Uznadze. Nos anos 30, iniciou-se o estudo sobre as especificidades da atividade de brincar como atividade-guia para a formação da psique e da consciência da criança. A esses estudos dedicaram-se principalmente A. N. Leontiev e D. B. Elkonin (RUBINSTEIN, 2007, p. 651)” (PRESTES, 2010, p. 155).

¹⁰⁶ O conceito *veduschaia deiatelnost* foi traduzido para o português e incorporado as pesquisas no Brasil como atividade principal ou atividade dominante. Em espanhol tem sido traduzido como “atividade rectora” e, mais recentemente, Prestes (2010) tem indicado, como uma tradução mais fiel ao russo, “atividade-guia”. Essa autora salienta que a forma como esse conceito tem sido traduzido e utilizado no português distorce a ideia de Vigotski, desenvolvida, posteriormente, por Leontiev e Elkonin. Ademais, indica que “ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2010, p. 163).

¹⁰⁷ De acordo com Pasqualini (2009, p. 38), “na análise de Davidov (1988), o conceito de atividade principal adotado por Leontiev é análogo ao conceito de *situação social de desenvolvimento* de Vigotski. A situação social de desenvolvimento, como vimos, refere-se à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepitível em cada idade ou estágio do desenvolvimento. Para Davidov (1988), a aproximação entre os dois conceitos fica evidente ao considerarmos que a situação social de desenvolvimento se refere, antes de tudo, à relação da criança com a realidade social, tendo em vista que essa relação se realiza precisamente por meio da atividade humana. Assim, se para Vygotski (1996) as forças motrizes do desenvolvimento da criança acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da *situação social de desenvolvimento* vigente em direção à etapa seguinte, na análise de Leontiev (2001, p. 66) a mudança de atividade principal ocorre quando “[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”.

seguintes peculiaridades: 1) “é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados”; 2) é aquela na qual “os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados”; 3) é uma atividade “da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2018a, p. 64). Desta forma, a atividade principal ou atividade-guia é aquela cujo “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2018a, p. 65).

De acordo com Leontiev (2018a), os estágios do desenvolvimento da psique infantil possuem um conteúdo preciso em sua atividade, assim como certa sequência no tempo, quer dizer, uma ligação com a idade da criança. Todavia, “nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas” (LEONTIEV, 2018a, p. 65), já que o que determina o desenvolvimento da psique são as condições reais, concretas e objetivas de vida da criança.

Cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONTIEV, 2018a, p. 65).

Em razão disso, o autor esclarece que “embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo” (LEONTIEV, 2018.a, p. 65) e este, por sua vez, é guiado pelas condições históricas, reais e objetivas nas quais o desenvolvimento da criança acontece. Tudo aquilo que a criança vive e experiencia toca a sua psique e esse processo não ocorre de forma isolada. Sendo assim, “não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento”, aliás, “os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (LEONTIEV, 2018a, p. 65-66). A mudança na atividade-guia sinaliza a transição para um novo período de desenvolvimento (o que não significa que outras atividades não possam ocorrer): “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida”. Nesse caso, “sua atividade é

reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2018a, p. 66).

Ainda com relação à mudança na atividade e a passagem de um estágio a outro, Leontiev (2018a) encontra subsídios nos elementos da *estrutura da atividade*¹⁰⁸ para afirmar que o surgimento de novas atividades ocorre mediante a transformação da *ação* em *atividade*¹⁰⁹:

O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para o outro. (LEONTIEV, 2018a, p. 69).

O “mecanismo” psicológico desse processo que resulta no surgimento de novas atividades ocorre quando o resultado produzido por uma ação se torna para a criança mais significativo que o motivo da atividade à qual a ação se encontrava subordinada¹¹⁰. Os

¹⁰⁸ Considerando os limites deste trabalho, não podemos apresentar com detalhes a complexa teoria da atividade e seus desdobramentos. Entretanto, gostaríamos de evidenciar sua importância para a Teoria Histórico-Cultural, em especial, para as questões vinculadas ao desenvolvimento humano. Para Leontiev (1978; 1983; 2018a), a atividade constitui o elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante e em seus trabalhos observa-se a estreita relação entre o desenvolvimento da estrutura da atividade e a consciência do homem. Este autor deixa claro que a atividade não é uma reação ou um conjunto de relações, mas constitui-se em um sistema que possui uma *estrutura, passagens internas e conversões*. Em razão disso, nem todos os processos podem ser chamados de atividade, pois para isso é preciso que alguma *necessidade* especial do homem seja satisfeita na relação que ele estabelece com o mundo. Além disso, essa necessidade se traduz como a necessidade de algo, portanto, a característica básica da atividade humana é que ela tem um objeto: os processos psicológicos caracterizam-se como aquilo a que o processo como um todo se dirige, o objeto, coincidindo sempre com o objetivo – o motivo – que estimulou o sujeito a executar a atividade (LEONTIEV, 2018a). Desta forma, muito rapidamente podemos indicar que, segundo Leontiev (1978; 2018a), o *motivo*, as *ações* e seus *fins*, e as *operações* são os elementos fundamentais que constituem a estrutura da atividade humana. A relação entre esses elementos não é estática, ou seja, a atividade é um sistema altamente dinâmico, no qual ocorrem um conjunto de transformações constantemente.

¹⁰⁹ Leontiev (2018a, p. 69) esclarece a distinção entre *atividade* e *ação*: “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...]. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido”. Assim, a atividade tem como componentes básicos ou unidades as ações e estas podem ser compreendidas como “o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (LEONTIEV, 1983, p. 55). Os fins correspondem ao resultado imediato e parcial para o qual se dirigem cada uma das ações que integram a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. O motivo está para a atividade assim como o fim está para a ação. Nesse sentido, Serrão (2006, p. 110-111) lembra que as ações decorrem de motivos e são sempre desempenhadas por sujeitos, podendo ser externas ou internas ao sujeito da “atividade”. Podem ser ações individuais e coletivas, porém sempre estará presente a dimensão social e cultural mesmo que o sujeito não a perceba como tal, ou seja, mesmo quando o sujeito aparentemente está realizando uma ação sozinho, ele está em interação com os demais pela “mediação dos produtos culturais materiais ou dos instrumentos simbólicos internalizados que compõem o seu “próprio” acervo psicológico, que é social, cultural”.

¹¹⁰ Em seu texto intitulado *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1983), esclarece que o motivo não se refere a sentimentos em geral, como normalmente se supõe, mas são eles que mobilizam os seres humanos a agirem orientados por determinados objetivos, com vistas a satisfazer uma determinada necessidade. O motivo

motivos, de acordo com Leontiev (2018a, p. 70), dividem-se em “motivos apenas compreensíveis” e “motivos realmente eficazes” e, em certas condições, os primeiros tornam-se motivos eficazes, e é assim que novos motivos surgem e, conseqüentemente, novos tipos de atividade.

Sendo assim, para este autor a arte da criação e da educação consiste, por um lado, em uma combinação de motivos (compreensíveis e eficazes), e por outro, “em saber como, em boa hora, atribuir maior significação ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo” (LEONTIEV, 2018a, p. 83). Desta forma, Leontiev (2018a) convida-nos a pensar a importância do/a professor/a em sua atividade de ensino, pois, ao contribuir diretamente na combinação ou mudança dos motivos compreensíveis para motivos eficazes, o/a professor/a promove o desenvolvimento do psiquismo da criança ao criar condições para o surgimento e o estabelecimento de novos motivos para sua atividade.

Com relação à transição para uma nova atividade principal, Leontiev esclarece que uma nova atividade cujo motivo não corresponda às reais possibilidades da criança, não pode, neste caso, surgir como atividade principal; ela desenvolve-se, portanto, como uma linha secundária do desenvolvimento durante este estágio¹¹¹. Além disso, o autor também defende que uma mudança na atividade principal cria as condições, a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança¹¹². Desse modo, a mudança de

pode ou não ser reconhecido pelo sujeito que age, ou ainda, estar oculto em uma determinada atividade, porém não há atividade sem motivo. Para melhor compreender essa questão, lembremos de um exemplo dado por Leontiev. Uma criança do primeiro ano não consegue obrigar-se a realizar suas tarefas porque se distrai quando inicia o trabalho, porém ao receber a informação de que somente poderá brincar após concluí-las, ela então as realiza. Neste caso, a criança reconhece que precisa fazer seus deveres para tirar uma boa nota e ser bem avaliada, logo, esses motivos existem em sua consciência, porém não são psicologicamente eficazes como o é a permissão para sair e brincar. Observa-se no exemplo dado que a criança inicialmente realiza sua tarefa quando sob a influência de um motivo que alguém criou para ela (a permissão para sair e brincar constituía um *motivo eficaz*, enquanto realizar suas tarefas e obter boas notas apresentava-se como *motivos compreensíveis*). Todavia, transcorridas algumas semanas, o resultado dessa ação, que é obter uma boa nota, começa a se tornar mais significativo para a criança, sendo possível observar que ela, por conta própria, passa a realizar suas lições, ou seja, ela as executa para obter uma boa avaliação, o que significa que “o motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela”. (LEONTIEV, 2018a, p. 70). Nesse processo de transformação de motivos, o resultado da ação passa a ser mais significativo que o motivo que realmente a induziu, ocorrendo, portanto, uma objetivação das necessidades da criança (o que significa que elas passam a serem compreendidas em um nível mais alto).

¹¹¹ Entretanto, é bastante diferente quando o *estudo* é convertido em *atividade independente*, como lembra Leontiev (2018a), referindo-se ao exemplo anteriormente citado: “Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolvendo-se em velocidade acelerada sob a influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal” (LEONTIEV, 2018a, p. 71).

¹¹² Com relação às mudanças, Leontiev (2018a) destaca três as quais resumidamente apresentamos aqui. As primeiras referem-se aquelas ocorridas no caráter psicológico das ações. Para ele, o “propósito de um mesmo ato

atividade principal está vinculada ao fato de que em certo momento de seu desenvolvimento a criança percebe que sua atuação e sua relação com as pessoas do seu meio já não é mais compatível com suas reais potencialidades, e é justamente essa diferença (entre seu modo de vida e suas potencialidades) que propicia a organização e a emergência de uma nova atividade, impulsionando seu desenvolvimento e elevando-a para um novo estágio. Essa constatação leva Leontiev (2018a, p. 81-82) a sintetizar aquilo que ele considera como o quadro geral do desenvolvimento dos processos separados da vida psíquica da criança dentro de um estágio:

O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles. Uma vez que o desenvolvimento destas ações é limitado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, uma certa discrepância surge entre os dois, a qual é resolvida por um “constrangimento” das operações e funções até o nível exigido pelo desenvolvimento das novas ações. [...]. O curso das mudanças dentro dos estágios como um todo toma assim duas direções opostas, metaforicamente falando. Sua direção principal, decisiva, é a partir de mudanças iniciais no círculo das relações vitais da

pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele” (LEONTIEV, 2018a, p. 72). Ao realizar uma ação – desencadeada por um motivo, o sentido da ação para a criança será cada vez diferente, assim como suas ações em si mesmas, serão sempre psicologicamente diferentes: “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações” (LEONTIEV, 2018a, p. 72). Além disso, o autor alerta que a interpretação da criança dos fenômenos da realidade ocorre em conexão com sua atividade que, por sua vez, remete ao círculo de suas atividades e ao desenvolvimento de sua atitude presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações. Somente levando em consideração tais aspectos é que podemos compreender os traços da consciência da criança: “qualquer ato consciente é moldado dentro de um círculo estabelecido de relações, dentro desta ou daquela atividade que também determina sua peculiaridade psicológica” (LEONTIEV, 2018a, p. 74). O segundo grupo de mudanças remete aquelas ocorridas no campo das operações, entendidas como “o modo de execução de um ato”, isto é, os meios práticos ou os componentes operacionais por meio dos quais se realizam as ações. A operação é determinada por uma tarefa (o alvo), dado em condições que requerem certo modo de ação. Sendo assim, elas formam-se inicialmente como processos que visam um fim (as ações) até constituírem-se em operações conscientes, o que pode ser visualizado quando ocorre a aprendizagem de uma nova habilidade, como no exemplo dado pelo autor de um atirador: aprender o tiro ao alvo exige uma série de processos, cada um dos quais tendo certas condições de ação (segurar corretamente o rifle, posicionar-se, fazer pontaria, etc.); conforme o sujeito aprende essas ações (inicialmente independentes) convertem-se em operações, todas elas subordinadas a esse único fim (acertar o alvo). Essa relação entre ações e operações vale não apenas para movimentos motores, mas também para as operações mentais e seu esforço sob a forma de hábitos mentais. Por fim, o último grupo de mudanças diz respeito as funções psicofisiológicas. Segundo Leontiev (2018a, p. 76), este termo indica “as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade”, e inclui as funções sensoriais, mnemônicas, tônicas e assim por diante. Neste caso, toda atividade psíquica para ser executada depende dessas funções, porém a atividade não se reduz as funções e não pode ser derivada delas; elas constituem a base dos fenômenos subjetivos da consciência, ou seja, “sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória, que formam a “matéria subjetiva”, por assim dizer, a riqueza sensível, o polícromismo e a plasticidade do mundo na consciência humana” (LEONTIEV, 2018a, p. 76). As observações e estudos levaram a conclusão de que “há também uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade; o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente. [...]. O desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade” (LEONTIEV, 2018a, p. 78).

criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções. A outra direção é a partir de uma reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividade da criança, reconstrução esta que surge secundariamente. Num estágio, o curso das mudanças condutoras a essa direção é limitado pelas exigências do círculo de atividades que caracterizam o estágio dado. **Cruzar a fronteira já significa a transição para outro estágio mais elevado de desenvolvimento psíquico.** (LEONTIEV, 2018a, p. 81-82, grifo nosso).

Nesse caso, o autor mais uma vez evidencia a importância do social no processo de desenvolvimento da criança, pois as relações que ela estabelece com o mundo e com os outros se colocam como condição real e primária de sua vida e determinam tanto seu conteúdo como sua motivação. As atividades da criança expressam sua relação com a realidade objetiva, assim como as relações sociais estão objetivamente presentes em cada uma de suas atividades. À medida que a criança se apropria das qualidades tipicamente humanas e se desenvolve, torna-se membro da sociedade e passa a compartilhar de todas as obrigações as quais somos submetidos durante o processo de produção de nossa existência. Por isso, os estágios sucessivos do desenvolvimento constituem-se em estágios separados dessa transformação em ser humano em toda sua potência e complexidade. Além disso, esse processo como um todo tem participação ativa da criança que não se limita a mudar de lugar no sistema das relações sociais, mas também se torna consciente delas e as interpreta, ou seja, sua consciência se desenvolve ao passo que velhos motivos perdem sua força estimuladora e novos nascem conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. De acordo com Leontiev (2018a, p. 82-83):

A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo. Quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de uma criança que tomemos, a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam e, conseqüentemente, ao sentido que a criança está descobrindo nos objetos e fenômenos do mundo circundante.

Sendo assim, Leontiev (2018a), a partir da categoria atividade principal, indica que a sucessão de atividades e relações mais importantes no desenvolvimento é a *brincadeira infantil*, a *atividade de estudo* e o *treinamento especial ulterior* ou o *trabalho*. Elkonin (1987), por sua vez, estrutura seu pensamento com base na ideia de atividade principal, mas avança nas investigações e apresenta em seu texto intitulado *Sobre el problema de la periodizacion*

del desarrollo psíquico en la infancia uma caracterização mais detalhada das épocas e períodos do desenvolvimento da criança desde seu nascimento até a juventude¹¹³. Dessa forma, as atividades principais, segundo seu esquema de periodização, podem ser assim definidas: a época da *primeira infância*, constituída pela comunicação emocional do bebê, seguido da atividade objetual manipulatória (correspondente às crianças de menor idade até aproximadamente os três anos); a época da *infância* caracterizada pelo jogo de papéis (período pré-escolar, crianças acima de três anos e até os seis ou sete anos de idade) e pela atividade de estudo (período escolar, relativo aos escolares); e a *adolescência*, constituída pela comunicação íntima pessoal¹¹⁴, seguida da atividade profissional e de estudo.

Tais questões serão retomadas mais a frente, porém o que podemos deduzir de imediato é que o desenvolvimento da psique da criança e a evolução de sua atividade, independente do estágio ou período do desenvolvimento, é determinada pelas condições de vida e de educação a que esse sujeito humano é submetido desde seu nascimento. Seu

¹¹³ Na obra citada, Elkonin (1987) menciona a existência de épocas, períodos e fases no desenvolvimento da criança; as fases têm sua existência no interior dos períodos, porém esse conceito não é apresentado ou discutido pelo autor. Por outro lado, ele esclarece que “a **época** se inicia com o período que predominantemente se relaciona com a aquisição dos motivos, os objetivos e as normas da atividade humana e do desenvolvimento e da esfera de motivações e necessidades. Ali se prepara basicamente a passagem ao segundo período, no qual se dá predominantemente a aquisição dos meios das ações com os objetos e a formação das possibilidades técnico-operacionais. As três épocas (primeira infância, infância e adolescência) se constroem de acordo com um mesmo princípio e consistem em dois períodos relacionados de maneira regular. A passagem de uma época para a seguinte ocorre quando as possibilidades técnico-operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade com base na qual foram formadas não correspondem. A passagem dentro de um período a outro e de uma fase a outra, dentro de um período, não foram suficientemente estudadas na psicologia.” (ELKONIN, 1989, p. 208-209) (tradução nossa). Mais à frente evidenciaremos, de forma sucinta, alguns aspectos correspondentes a cada uma dessas épocas e períodos do desenvolvimento da criança, com ênfase para aqueles que correspondem ao grupo etário desta pesquisa, 0 a 3 anos, e, ainda, para a brincadeira, dado sua importância no desenvolvimento e na Educação Infantil. Entretanto, indicamos como possibilidade para ampliar essa discussão as seguintes referências: Vygotski (2006); Leontiev (1978, 1987, 2018b); Elkonin (1987, 2011); Davidov e Shuare (1987).

¹¹⁴ Durante o período da idade escolar ocorre um processo de transição da *infância* para a *adolescência* e o surgimento de uma nova atividade principal: a *comunicação íntima pessoal* entre os jovens. Nesse período altera-se, portanto, a posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e as suas forças físicas, e o estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, entre eles mesmos, as relações existentes entre as pessoas adultas. De acordo com Facci (2004, p. 71): “A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. Segundo Vygotski (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos” (FACCI, 2004, p. 71). Portanto, ocorre um intenso desenvolvimento intelectual, pela formação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, pela formação das funções psicológicas superiores, alicerçadas nas relações sociais que influenciam diretamente a constituição da consciência e da personalidade de cada ser humano.

desenvolvimento depende de um conjunto de funções naturais e biológicas que, sob a ação da cultura e por intermédio do Outro, possibilitam a aquisição das funções culturais que definem e constituem a *natureza humana do ser social*.

Em cada estágio de desenvolvimento existem períodos de transição que levam a novas formações e que não necessariamente ocorrem de forma linear, mas em espiral ascendente (ELKONIN, 1989). Em cada período de idade há uma forma específica por meio da qual a criança se relaciona de modo interessado com o mundo e que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos de sua personalidade. Na transição para uma nova formação ocorrem os chamados períodos de crises que promovem, como vimos, verdadeiras evoluções, revoluções e involuções no desenvolvimento da criança. Há uma correlação entre os diferentes períodos do desenvolvimento e, por isso, é fundamental conhecer o período em que a criança se encontra, assim como o precedente, para que seja possível promover situações sociais de desenvolvimento que já vislumbrem o período que está por vir, de modo a se garantir uma educação desafiadora e que contribua para o novo salto do desenvolvimento.

Por isso, não parece exagero reafirmar a importância do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, em particular da Psicologia e da Pedagogia, de modo que possamos, cada vez mais e melhor, compreender e avançar nas discussões a respeito do processo de desenvolvimento da criança. O “sentimento de infância” que cresce na Modernidade e o reconhecimento da infância como condição social de ser criança, somado aos esforços de um conjunto de estudiosos e pesquisadores – e, no caso desta pesquisa, referimo-nos especialmente aos trabalhos desenvolvidos pela Teoria Histórico-Cultural – impactam diretamente a forma como a criança é vista e tratada, mas sobretudo como seu processo de educação é pensado e planejado.

Vigotski e seus colaboradores lançam luzes sobre muitos aspectos que permitem qualificar as relações pedagógicas travadas no interior da creche, da pré-escola e da escola de Ensino Fundamental, uma vez que identificam que o desenvolvimento não ocorre de modo espontâneo, mas, pelo contrário, é justamente a aprendizagem a fonte do desenvolvimento do psiquismo. Dito de outro modo, como a aprendizagem é a mola propulsora do desenvolvimento, o ensino na Educação Infantil e nas outras etapas da escolarização é, portanto, uma premissa indiscutível e inquestionável. É por meio da educação sistematizada e do ensino planejado e intencionalmente organizado que ocorre, como afirmou Vigotski (2006), o desenvolvimento superior das formas de pensamento. Esta afirmação remete, inevitavelmente, ao fato de que defender o ensino na primeira etapa da escolarização básica

passa por conceber propostas pedagógicas que incluam os conhecimentos de formação social e que permitam às crianças compreender o meio concreto e real no qual agimos e vivemos, mas sem que, para isso, anule a condição social de ser criança e seu direito de viver uma infância plena de sentidos e significados. O adulto – e no caso desta pesquisa, o/a professor/a – assume fundamental importância nesse processo de humanização da criança. É ele o sujeito responsável em introduzir e apresentar para a criança uma infinidade de coisas criadas pelos homens, desde o nome e a função social dos objetos até as diferentes linguagens da arte, para que ela possa, gradativamente, apropriar-se de sua significação e atribuir um sentido para aquilo. Somente pela generosidade dos mais “velhos” com aqueles que estão a menos tempo nessa complexa e contraditória vida em sociedade é que esse ser em desenvolvimento pode constituir sua singularidade e ocupar seu lugar no conjunto da coletividade.

Nesse sentido, se cada criança é um exemplar único da espécie e a infância, como categoria universal, não é igual para todas as crianças – pois está determinada pelo tempo histórico e pelas diferentes condições sociais, políticas, econômicas e culturais vividas pelo sujeito singular na produção de sua existência –, uma proposta pedagógica para crianças menores de cinco anos e onze meses deve considerar os aspectos anteriormente elencados e, ainda, os períodos do desenvolvimento como ponto de partida para a organização do ensino e das estratégias didático-metodológicas.

Além disso, cabe ressaltar que é importante não perder de vista a época em que tais estudos foram produzidos e, a partir deles, lançar o olhar para o contexto atual através de uma lente de aumento que permita confrontar essa teoria e encontrar na realidade posta as pistas de mudanças que caminham *pari passu* com as transformações provocadas pelas gerações que sucederam estes autores soviéticos. Lembremos que são outros tempos e que as modificações na forma de organização social, econômica e cultural das sociedades têm implicado, por exemplo, no ingresso cada vez mais cedo da criança em um espaço institucionalizado de educação, o que acarreta novas demandas e mobiliza outras questões que desafiam, não só os pesquisadores contemporâneos, mas também os/as professores/as que recebem estas crianças mais jovens nas creches e pré-escolas. Para citar apenas uma, recordemos que ao nascerem as novas gerações são inseridas em um mundo cultural altamente tecnológico e, desde os primeiros meses de vida, as crianças são expostas aos diferentes aparelhos e recursos eletrônicos e têm acesso (muitas vezes ilimitado) a internet, algo que até o início dos anos 2000 não existiam ou não eram popularizados. Os impactos disso reverberam, por exemplo, na organização familiar e na inclusão das tecnologias como aliada dos/as professores/as; e as consequências dos usos de tais

recursos pelas crianças, constituem-se em objetos de estudo de diferentes áreas do conhecimento e da Educação.

Dessa maneira, observamos que parte das questões indicadas pelos autores soviéticos a respeito do desenvolvimento infantil e da evolução da atividade da criança, como aquelas que correspondem ao marco que representa o ingresso na escola de Ensino Fundamental ao final dos seis e início dos sete anos, parecem estar de algum modo antecipadas na criança que ingressa, ainda no primeiro ano de vida, na Educação Infantil. Por isso, reiteramos a necessidade da formação inicial e continuada dos/as professores/as e do exercício diário de reflexão sobre a prática como possibilidade efetiva de se alcançar uma educação humanizadora e emancipatória para as novas gerações. Nossa aposta é a de que professores/as bem formados/as e capacitados/as, cientes do compromisso político e pedagógico da profissão, exercem um olhar e uma escuta sensível para aqueles sujeitos que ainda pouco conhecem sobre o mundo e com eles compartilham generosamente os aprendizados dessa travessia rumo ao descortinar das coisas.

Assim, com vistas a avançarmos nesses aspectos e localizarmos alguns indícios de como o trabalho docente organizado pode contribuir para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil, apresentaremos a seguir o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) e sua Proposta Curricular que sintetiza, de certo modo, as diretrizes e os pressupostos teóricos que orientam o ensino na instituição.

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira*

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios com as suas
Peraltagens e algumas pessoas
vão te amar por seus despropósitos.*

(Manoel de Barros, 2011).

4 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM FOCO

*Dentro da mesa tem um cavalo.
Taque taque taque taque
A sala é um campo
e o relógio de parede é a lua.*

*Taque taque taque taque
Taque taque taque taque*

*O cavalo que dorme dentro da mesa
galopa pela casa
a cada noite. (Maria José Ferrada, 2016).*

Optamos por iniciar esse capítulo com o poema que abre o livro *Escondido* (2016), escrito pela chilena María José Ferrada e lindamente ilustrado pelo designer gráfico e seu conterrâneo Rodrigo Marín Matamoros, pois a combinação entre texto escrito e texto imagético revelam, para os pequenos (e grandes) leitores, a potência da literatura e do universo da poesia. Nas linhas e entrelinhas, no *taque taque taque*, vê-se o mundo da fantasia escondido nas coisas mais corriqueiras do cotidiano, aguçando a imaginação daquele que lê. Como importante função psicológica superior, a imaginação está vinculada à atividade criativa e, portanto, está longe de ser exclusiva de atividades das quais resultam grandes criações por pessoas geniais, como bem assinalou Vigotski (2007). Pelo contrário, em *Imaginação e Criação na Infância* (2007), o autor enfatiza que tudo aquilo que nos cerca e que foi feito pelas mãos do homem é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia, isto é, a imaginação manifesta-se em todos os campos da vida cultural e é por meio dela que se torna possível a criação artística, a científica e a técnica.

A criação é condição necessária para a existência de nossa espécie e já nos primeiros anos de vida da criança, nas brincadeiras infantis, identificamos que os processos de criação se manifestam com toda a sua força a partir da recordação e reelaboração de elementos hauridos do mundo real. Ao analisar as relações entre imaginação e realidade, Vigotski (2007, p. 22) revela que assim como a imaginação encontra suporte na experiência, esta, por sua vez, ancora-se na imaginação; a atividade criadora “depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa”, com a qual “se criam as construções da fantasia”. Em outras palavras, a conclusão pedagógica a que chegou esse psicólogo russo é a de que é preciso “ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação”, ou seja, tudo aquilo que as crianças ouvem, veem e

vivenciam, “quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será sua atividade de imaginação” (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Essa responsabilidade de garantir que a criança tenha acesso à cultura e as diferentes manifestações artísticas para que possa constituir e ampliar seu repertório estético e imagético, bem como seu entendimento do mundo em sua riqueza e diversidade, é uma tarefa compartilhada entre a família e a escola. Como vimos anteriormente, desde o primeiro ano de vida e por toda a infância, a criança inicia o processo de descoberta do mundo, conhecendo e desvendando uma infinidade de coisas (muitas delas, fruto da criação humana), as quais necessita, por um lado, dominar para viver em sociedade e, por outro, para formar e desenvolver em si qualidades tipicamente humanas que a constituirão como ser social. Por isso, a nosso ver, a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental podem ser consideradas lugares privilegiados para a infância, pois nelas são lançadas as bases para a formação dos sujeitos, e a criança vivencia experiências transformadoras e revolucionárias para/em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, se objetivamos a formação do humano, no mais alto nível de desenvolvimento possível para cada indivíduo, entendemos, com base nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, que esses espaços institucionalizados de educação devem estar intencionalmente organizados para promover os processos de apropriação e incorporação da experiência social e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, mediante uma intervenção pedagógica conscientemente orientada para este fim. Aliás, como bem nos lembra Vigotski (2010a, 2010b), o processo educativo envolve um “triplo protagonismo” em que tanto a criança, como o/a professor/a, quanto o meio (a cultura) ocupam, todos os três, um papel principal nesse processo. Como fonte das qualidades tipicamente humanas, o *meio social educativo* é organizado pelo/a professor/a de modo que se criem na criança – sujeito capaz e ativo em seu próprio processo de desenvolvimento – novas necessidades de conhecimento e de usos dos objetos da cultura, possibilitando, entre outros aspectos, a ampliação da experiência e dos repertórios da criança, isto é, a consolidação de bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação e atuação no mundo.

Dessa forma, se nos capítulos anteriores discutimos, entre outros aspectos, que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência e que a educação é condição para que o sujeito se aproprie das máximas qualidades humanas, aqui gostaríamos de esmiuçar como é pensado o processo de humanização das crianças de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil. Eleggemos

como campo de pesquisa o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina como uma instituição que, a nosso ver, possui as condições para promover uma educação comprometida com os direitos e necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender, mediante um ensino criativo, crítico e emancipador. Com suas mais de quatro décadas de existência, o NDI vem se consolidando como um campo de experimentação pedagógica e referência para a área. O percurso trilhado pelos diferentes sujeitos que contribuíram e/ou contribuem para a construção dessa trajetória se faz, como veremos a seguir, em um campo de lutas políticas, com atuação em diferentes frentes para o reconhecimento dessa instituição como uma *escola de Educação Infantil* que desenvolve o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*.

Nesse sentido, evidenciaremos, de modo conciso, alguns aspectos mais gerais de sua criação e trajetória, a fim de localizarmos em sua história elementos que permitam compreender a importância da manutenção dessa instituição junto à Universidade Federal de Santa Catarina, bem como o impacto que suas atividades (de ensino, pesquisa e extensão) têm para a área da educação, em especial, para a Educação Infantil. Com vistas a mapear as diretrizes e os pressupostos que orientam o ensino nessa instituição, tomaremos como principal referência a Proposta Curricular do NDI. O referido documento indica que, atualmente, os pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças são definidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e, como uma escola de Educação Infantil, os/as professores/as não exercem apenas a função de observadores/as das crianças e dos seus desejos, mas, sobretudo, organizam *o meio* e *o ensino* para promover o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. O respeito aos estágios do desenvolvimento e as atividades correspondentes a eles são essenciais para orientar os projetos de trabalho dos grupos e o planejamento docente. Portanto, o ensino como promotor do desenvolvimento infantil e a mediação dos/as professores/as são defendidos nesta instituição como condição para que as crianças possam se apropriar da cultura e se constituírem como seres sociais a partir da vivência de experiências diversas oportunizadas nesse espaço.

4.1 NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC: ASPECTOS GERAIS DE SUA CRIAÇÃO E TRAJETÓRIA¹¹⁵

A história da criação do NDI e sua trajetória nesses mais de 40 anos como unidade educativa vinculada à UFSC está necessariamente atrelada às profundas modificações políticas, econômicas, sociais e culturais vividas no país nas últimas décadas do século XX e no alvorecer deste novo milênio. Nesse período, observa-se, de um lado, um crescente processo de industrialização, um maior desenvolvimento e procura pelos centros urbanos, a inserção progressiva da mulher no mercado de trabalho e uma reorganização na estrutura familiar contemporânea; de outro, os anos da ditadura militar brasileira (1964-1985) marcados por uma violência repressiva, cujos impactos para a educação (e não apenas para ela), foram devastadores em todos os seus níveis de ensino.

Nos anos 1970, o regime militar e seu projeto nacional-desenvolvimentista atingiu seu ápice para uma década depois entrar em decadência devido a hiperinflação crônica e aos níveis crescentes de desigualdade social provenientes de seu projeto econômico, que resultou na concentração de renda para poucos e na pobreza de muitos. Os movimentos pró-democracia ganham força entre o final dessa década e o início dos anos 1980 e, com eles, outras lutas são impulsionadas, como aquelas em prol dos direitos trabalhistas e do movimento de mulheres, que reivindicam tanto um lugar seguro para deixar seus filhos/as enquanto desempenham suas atividades profissionais, como melhores condições de trabalho.

Raupp (2004) lembra que é justamente nesse contexto de lutas por creches que podemos situar o aparecimento da educação infantil nas universidades¹¹⁶. Trata-se de um processo que emerge dos:

¹¹⁵ Sem a pretensão de perscrutar ou recontar a história, a trajetória e o funcionamento do NDI/UFSC desde sua criação até os dias atuais, esse item tem como objetivo apresentar, de forma breve e introdutória, alguns aspectos históricos e pedagógicos decisivos para a escolha desta instituição como campo de pesquisa para este trabalho. Desta forma, o conjunto de informações aqui elencadas toma como referência não apenas os arquivos, as memórias e os documentos disponibilizados no site da instituição (<http://ndi.ufsc.br>) – incluindo a Proposta Curricular (2014) elaborada pelo coletivo de profissionais do NDI – mas também documentos e publicações oficiais da Universidade, entre os quais destacam-se Portarias e Resoluções, além de um material organizado em comemoração aos 50 anos da UFSC (NECKEL, KÜCHLER, 2010); diversas pesquisas acadêmicas tanto de graduação (relatórios de estágios obrigatórios de diferentes cursos) e pós-graduação (dissertações – BARRETO, 1993; RAUPP, 2002; CAMPOS, 2015; e tese CASTELLI, 2019); anais de congressos, simpósios e eventos (FULLGRAF, 2002); e artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais. Gostaríamos ainda de destacar que o Grupo de Pesquisa Infância e saber docente, criado em 2010 e vinculado a UFRJ, coordenado pelas professoras Lígia Maria Aquino e Lisandra Ogg Gomes, vem dedicando-se há algum tempo ao estudo das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEl), em particular, aquelas que estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro e com isso possuem diferentes publicações que recuperam de algum modo o surgimento, criação e trajetória das antes chamadas creches universitárias.

¹¹⁶ Segundo Raupp (2002, 2004), a primeira creche universitária foi criada em 1972, em plena ditadura militar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas somente entre as décadas de 1980 e 1992 é que haverá de

[...] movimentos sociais e liderado pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos, que reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos, como também pela abordagem da educação compensatória pautada na teoria da privação cultural, que, apesar dos seus malefícios, teve na expansão dos serviços seu maior benefício. (RAUPP, 2004, p. 201).

A autora lembra-nos que, se por um lado havia uma pressão por parte das mães trabalhadoras e estudantes para que houvesse a criação de creche no campus universitário para que pudessem trabalhar e estudar, esse não era o único ponto de tensionamento¹¹⁷. A ele somava-se a reivindicação dos servidores da UFSC de aumento salarial (e a creche, naquele contexto, constituía-se como uma forma indireta de salário e, portanto, um benefício do empregador); o Centro de Ciências da Educação¹¹⁸ necessitava de uma creche para que os acadêmicos pudessem realizar as atividades de estágio e pesquisa¹¹⁹; e a legislação trabalhista, por meio do Decreto-Lei nº 5452, de 1 de maio de 1943, aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que obrigava

fato uma grande expansão dessas unidades de educação infantil vinculadas a esfera governamental federal. A autora constata que “de 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) 19 delas instalaram 26 creches. É um número que diz muito sobre a situação, pois, de um universo de 52 IFES, 33 não mantêm unidade de educação infantil. Esses dados sugerem que a existência das unidades de educação infantil nas IFES está relacionada à existência dos centros urbanos. [...]. Outro dado a ser observado é que, se por um lado existem 33 IFES que não mantêm unidades de educação infantil, por outro, há IFES que mantêm mais de uma. Esse fato decorre da necessidade de atendimento da demanda, uma vez que foram criadas na perspectiva de serem creches no local de trabalho.” (RAUPP, 2004, p. 202). Atualmente, de acordo com o site da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUF EI (<https://sites.google.com/view/anuufei/quem-somos>, acessado em 14 jun. 2021) existem 11 unidades de educação infantil vinculadas a ela (UFMS, UFES, UNIFESP, UFV, UAEI/UFCEG, UFAL, UFBA, UAC/UFSCar, UFLA, UFC e UFPB) e mais 9 unidades de educação infantil em universidades federais de ensino superior que, por constituírem-se em Colégios de Aplicação (BRASIL, 2013.b), vinculam-se ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP). Vale ressaltar que o CONDICAP, criado em 1995, é constituído pelos dirigentes em exercício nos Colégios de Aplicação e tem por objetivo a inserção dos colégios nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como sua integração aos IFES, sua valorização e sua defesa. A ANUUF EI, por sua vez, surge da mobilização das próprias unidades de educação infantil universitárias. Criada em 2002, essa entidade congrega as “unidades de educação infantil das universidades federais de ensino superior (UFES) e as representa no contexto nacional, tendo por finalidade incentivar a participação das unidades de educação infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das UFES, a integração das unidades de educação infantil das UFES, sua valorização, sua defesa e a representação do conjunto de seus filiados, judicial e extrajudicialmente.” (AQUINO et al., 2014, p. 05).

¹¹⁷ Importante lembrar que a primeira creche pública do município de Florianópolis, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, inicia suas atividades somente em 1976 (OSTETTO, 2000).

¹¹⁸ O Centro de Ciências da Educação foi criado a partir do desmembramento da antiga Faculdade Catarinense de Filosofia (FCL), integrada à UFSC pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 50.580, de 12 de maio de 1961. Para maiores informações a respeito da história desse Centro, consultar Neckel e Küchler (2010).

¹¹⁹ Importante lembrar que paralelamente ao movimento de implantação do NDI, em abril de 1979, inicia-se a elaboração do projeto de formação de profissionais para a área de Educação Pré-Escolar na UFSC. De acordo com Raupp e Freitas (2012, p. 3), “inicialmente, o caráter acadêmico do NDI esteve relacionado por meio de observações, pesquisas, bolsas de trabalho advindos do curso de Pedagogia habilitação séries iniciais, supervisão, orientação e administração escolar além de outros cursos da universidade. Com a criação, no CED, da habilitação educação pré-escolar, ampliam-se as funções acadêmicas do NDI, principalmente com os estágios na área da educação infantil. Esta relação com a área vai sendo construída principalmente a partir da formação específica da primeira turma que ingressa na habilitação pré-escolar e dos primeiros estágios que iniciam em 1983. De acordo com Rivero (2001), em março de 1982, a turma que entrara no curso de Pedagogia em 1980 atinge a quinta fase (semestre) e inicia a parte específica de sua formação (p.70)”.

as empresas a manterem local apropriado para os filhos/as das mães trabalhadoras durante o período de amamentação (RAUPP, 2002; RAUPP; FREITAS, 2012).

É nessa conjuntura que o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, unidade de educação infantil vinculada ao Centro de Ciências da Educação, hoje compreendido também como um Colégio de Aplicação (BRASIL, 2013b), foi criado em 7 de maio de 1980, com a abertura de vagas para crianças de 0 a 18 meses de idade, distribuídas para filhos/as de mães alunas, técnicas administrativas e professoras, seguindo critério socioeconômico da família¹²⁰. Nesse caso, a vaga constituía-se um direito da mãe e não da criança, pois estava condicionada a permanência da progenitora à Universidade. Somente a partir dos anos 1988 é que esse critério passou a ser questionado, porém as discussões produzidas na época não alcançaram grande avanço¹²¹.

De fato, o que ocorre é uma intenção proclamada de **rever o critério de ingresso do ponto de vista do direito da criança, porém não realizada no sentido pleno. Isso significa que o critério de ingresso deveria ser para crianças, sejam filhas de trabalhadores ou não, sejam eles da comunidade universitária ou não.** O que ocorre de fato são duas alterações: uma delas, do critério de ingresso da criança, do ponto de vista do direito do trabalhador da universidade, com a inclusão das crianças, filhas de trabalhadores homens da universidade e outra delas, da permanência da criança com a sua garantia de frequentar o ciclo completo oferecido pelo NDI, independentemente de os pais desvincularem-se da universidade. O direito à vaga no NDI continua sendo um direito restrito das crianças filhas de pais da comunidade universitária. (RAUPP, 2012, p. 18, grifo nosso).

Mais tarde, em 1994, o critério socioeconômico é então substituído por sorteio das vagas entre as crianças, filho/as de pais vinculados à Universidade, assim distribuídas: 30% para os estudantes, 40% para Técnicos Administrativos e 30% para os/as professores/as. Essa alteração não promoveu impacto sobre o público atendido, permanecendo restrito à comunidade

¹²⁰ Além desse critério, eram consideradas a proporção de 1/3 de vagas para filhos/as de estudantes, 1/3 para filhos/as de professoras e 1/3 para filhos/as das demais funcionárias da UFSC (UFSC, 1980c). Outro aspecto que merece destaque refere-se à ampliação progressiva das idades atendidas. De acordo com a Proposta Curricular do NDI (2014, p. 73, 74), esse aumento ocorreu da seguinte forma: em 1987 estendeu-se o atendimento até os 4 anos de idade; em 1991, até os 5 anos de idade e, posteriormente, em 1996, até os 6 anos de idade. A alteração mais recente data de 2007, pois a partir da Lei nº 11274 (BRASIL, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, o NDI passou a atender as crianças com idades entre 0 e 5 anos.

¹²¹ Ao final dos anos 1980 e por toda a década seguinte, as lutas travadas por diferentes seguimentos em prol do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e de políticas públicas para o atendimento da infância, culminou em importantes avanços na legislação. Assim, a promulgação da Constituição Federal de 1988 – e a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e um direito da criança –, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 – que incumbe a responsabilidade da educação de crianças de 0 a 5 anos aos municípios – foram determinantes para que, entre outros aspectos, o atendimento das crianças em creches e pré-escolas superassem as políticas de cunho assistencialista. Tais avanços, somado as muitas questões oriundas do trabalho pedagógico na Educação Infantil, foram fundamentais para que as unidades educativas vinculadas às universidades de ensino superior pudessem mobilizar debates acerca da sua função, objetivos e finalidade.

acadêmica. Para Raupp (2004, p. 208), a ampliação do atendimento para a comunidade em geral trazia implicações diretas para o trabalho docente, pois, após o alargamento da população atendida, emergiriam outras indagações e novas demandas oriundas de contextos socioculturais diversos, “refletindo, dessa forma, uma questão central da área da educação infantil, que é a necessidade de se conhecerem melhor as crianças”. Ademais, uma mudança como essa contribuiria para o “fortalecimento das unidades como campo de formação profissional tanto no âmbito dos estágios quanto servindo como campo de observações e pesquisas e na produção e socialização de conhecimentos” (RAUPP, 2004, p. 208).

De lá para cá, mas especialmente a partir de 2011, promoveu-se um longo processo de debates no NDI e em toda a UFSC, com a participação do Conselho Universitário, cujas tratativas versavam, entre outros aspectos, a respeito da abertura das vagas existentes para toda a comunidade e não apenas a universitária. Além disso, dois anos depois, outro fato constituiu-se em importante ponto de pauta para os profissionais do NDI: trata-se do Ofício nº20 SESU/SEB/MEC de 30 de julho de 2013, o qual recomenda que o atendimento em creches e pré-escolas construídas “em terrenos onde estão localizadas Instituições Federais de Ensino Superior devem atender ao processo de negociação com as Prefeituras Municipais” e “integrar a rede municipal de ensino, sendo totalmente geridas pelo município”. Vale salientar que, desde 2010, as unidades educativas de educação infantil e os colégios de aplicação buscavam junto ao Ministério da Educação a regulamentação para o funcionamento dessas instituições vinculadas aos IFES. Entretanto, com a negativa emitida por esse decreto em julho de 2013 e diante das orientações para a municipalização, foi traçada uma agenda de luta e mobilização envolvendo toda a comunidade universitária e escolar, inclusive, o NDI pode contar com o apoio da Administração Central da UFSC – representada naquele momento pelas então reitoras Roselane Neckel e Lúcia Helena Pacheco – que intercedeu junto ao MEC e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Meses mais tarde, o esforço empreendido foi comemorado com a publicação da Portaria nº 959/2013, pelo MEC, que estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento do NDI e de mais 16 colégios de aplicação (incluindo o CA/UFSC).

Toda essa movimentação repercutiu no edital de 2013, cujas vagas foram distribuídas da seguinte forma: “5% para crianças com deficiência; excepcionalmente, 30% para filhos de alunos da graduação e 65% para filhos da comunidade em geral, considerando para todos novamente o critério socioeconômico” (PROPOSTA CURRICULAR, 2014, p. 77, 78). No ano seguinte, o ingresso finalmente passa a ser feito via sorteio universal, resguardando 5% das vagas para crianças com deficiência, isto é, a partir de 2014, o NDI torna-se integralmente

público.¹²² Para o ano de 2021, entretanto, em conformidade com a nova redação dada pela Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019, a seleção de novos alunos foi realizada mediante os editais 01/NDI/2020 e 02/NDI/2020, os quais, respectivamente, definiam as condições para a *rematrícula e vagas de irmãos* e o *sorteio das vagas universais*, com a reserva de 5% das vagas para crianças com deficiência¹²³. Atualmente, o NDI possui 17 turmas – 9 no período matutino e 8 no período vespertino – e atende um total de 212 crianças, distribuídas em grupos do G1 ao G6, conforme demonstra a quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização dos grupos do NDI em 2021.

PERÍODO MATUTINO			PERÍODO VESPERTINO		
TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	FAIXA ETÁRIA	TURMA	NÚMERO DE CRIANÇAS	FAIXA ETÁRIA
1	7	3 meses a 11 meses	1	7	3 meses a 11 meses
2	8	1 ano a 1 ano e 11 meses	2	8	1 ano a 1 ano e 11 meses
3	9	2 anos a 2 anos e 11 meses	3	9	2 anos a 2 anos e 11 meses
4A	14	3 anos a 3 anos e 11 meses	4A	14	3 anos a 3 anos e 11 meses
4B	14	3 anos a 3 anos e 11 meses	4B	14	3 anos a 3 anos e 11 meses
5A	15	4 anos a 4 anos e 11 meses	5A	15	4 anos a 4 anos e 11 meses
5B	15	4 anos a 4 anos e 11 meses	5B	15	4 anos a 4 anos e 11 meses
6A	16	5 anos a 5 anos e 11 meses	6	16	5 anos a 5 anos e 11 meses
6B	16	5 anos a 5 anos e 11 meses			
Total de crianças por período - 114			Total de crianças por período - 98		

Fonte: Adaptado pela autora a partir do site do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/grupos-ndi-2021/>).

¹²² As crianças com deficiência podem concorrer simultaneamente ao sorteio com reserva de vagas e ao de ampla concorrência e, por isso, é comum que os grupos tenham um percentual de crianças com deficiência maior do que o mínimo exigido pela legislação.

¹²³ Em nota explicativa publicada no site do NDI, a gestão esclarece que “o edital 01/NDI/2020 foi elaborado a partir das novas determinações da lei nº 13.845/2019, que indica que *irmãos que estão no mesmo ciclo ou etapa de ensino possam frequentar o mesmo estabelecimento de ensino*. Considerando nossas limitações orçamentárias, de pessoal e de espaço físico, publicamos o edital para atender a demanda dentro de nossas possibilidades e garantindo o planejamento institucional” (grifo nosso). Isso quer dizer que as crianças que concorrem por este edital possuem prioridade de vaga em relação ao outro para vagas universais, ou seja, primeiro são chamadas, conforme disponibilidade institucional, as crianças que se encontram na lista de espera do edital para irmãos para, posteriormente, iniciar a chamada daquele que se destina à ampla concorrência.

Um aspecto que merece destaque refere-se ao fato de que o NDI foi construído em etapas e, com a expansão do espaço físico, pode-se ampliar o atendimento das faixas etárias, abrangendo todos os períodos da Educação Infantil. Assim, de acordo com a Proposta Curricular (2014), sua estrutura é composta por quatro Blocos ou Módulos (termo mais utilizado pelos profissionais e famílias): o Bloco I, construído ao final da década de 1970, possui atualmente três salas de aula, sala de artes e sala de educação física (também conhecida como sala dos emborrachados ou desafios), banheiros adulto e infantil (adaptados à altura das crianças) e cozinha; no Bloco II, erguido em 1987, funciona o setor administrativo e pedagógico do NDI e também a biblioteca coletiva; o Bloco IV foi construído em 1991 e nele funcionam duas salas de aula com banheiros adaptados; e o Bloco III, último a ser construído (1996), possui dois pavimentos, os quais abrigam o auditório (piso térreo), três salas de aula, sala de pesquisa/extensão/estudo para adultos, sala dos/as professores/as, cozinha experimental infantil e banheiros adulto e infantil. Essa organização das salas nos Módulos pode ganhar contornos outros dependendo do número de grupos e de crianças atendidas a cada ano; porém, de modo geral, os Módulos I, II e III concentram espaços pedagógicos, enquanto o Módulo II abarca o setor administrativo. A instituição possui boa área externa (arborizada, especialmente, com árvores frutíferas) e além de outros espaços de uso coletivo como solário (anexo ao Módulo I e geralmente utilizado pelos grupos de crianças de 0 a 3 anos de idade), miniquadra, campo de futebol, quiosque, espaço para horta e mais quatro parques (da frente, dos fundos ou de trás, da lateral e do Módulo I, também denominado de “parque pequeno”). As imagens abaixo permitem visualizar melhor a estrutura física do NDI e alguns dos espaços que as crianças ocupam¹²⁴:

¹²⁴ No site do NDI (<https://ndi.ufsc.br/instalacoes/>) é possível visualizar seus espaços/instalações.

Imagem 1 - Fotografia do Parque da frente do NDI.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 2 - Fotografia do Parque da frente do NDI: Vista lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 3 - Fotografia da área externa localizada entre o parque lateral e a horta do NDI.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 4 - Fotografia do solário com brincadeiras/proposições organizadas pela professora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 5- Fotografia da Sala dos emborrachados ou desafios.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 6 - Parque do Módulo I (ou parque dos pequenos).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 7 - Parque dos fundos ou de trás.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 8 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para o Módulo IV e Módulo I, respectivamente.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 9 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para o quiosque.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 10 - Parque dos fundos ou de trás com vistas para Módulo IV.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 11 - Parede de escalada no parque dos fundos ou de trás.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Outro ponto importante da sua trajetória diz respeito ao *perfil dos profissionais* e sua progressiva qualificação ao longo dos anos de existência do NDI, isto é, se em sua origem está presente um caráter assistencialista, cuja preocupação era atender as necessidades básicas da criança e suprir as demandas das mães estudantes e trabalhadoras do campus universitário, hoje temos uma instituição reconhecida por sua excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Entretanto, o caminho percorrido para se garantir a profissionalização dos trabalhadores, a formação continuada e em serviço e o desenvolvimento do tripé que sustenta as universidades públicas brasileiras, não foi fácil e continua desafiador nos dias atuais. Lembremos de alguns marcos principais.

Durante seus primeiros anos de funcionamento, caracterizados como de “guarda” da criança (NECHEL; KUCHLER, 2010), não havia um projeto de trabalho pedagógico sistematizado e/ou intencionalmente pensado e os profissionais alocados para trabalharem com as crianças não possuíam formação mínima exigida por lei, pois eram contratados por indicações ou redistribuídos de outros setores da Universidade como auxiliares operacionais de serviços diversos. Somente em 1982, inicia-se a contratação de professoras horistas (de caráter temporário e com possibilidade de renovação de contrato) e a redistribuição das

funções dos profissionais que já atuavam na instituição naquele período, passando a desempenhar sua real função dentro do NDI¹²⁵. Embora essa tenha sido uma importante conquista, a carga horária dos servidores docentes deste Núcleo era demasiadamente alta – chegando a 50 horas em sala e outras 10 horas distribuídas entre reuniões pedagógicas, planejamento, assessoria psicopedagógica e atendimento aos pais – restando pouco ou nenhuma hora para planejamentos e estudos/formação dos profissionais (RAUPP; FREITAS, 2012)¹²⁶.

Uma alteração mais expressiva desse cenário ocorrerá após a publicação do Decreto-Lei nº 2.280 de 16 de dezembro de 1985 que cria, mediante transformação, empregos na Administração Federal Direta e nas Autarquias Federais, possibilitando o enquadramento dos/as professores/as do NDI para a carreira docente de 1º e 2º graus da Universidade (RAUPP, FREITAS, 2012). Com isso, em 1986, os/as professores/as passam a gozar de uma maior flexibilização da carga horária de trabalho, podendo reorganizá-la para exercerem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas não só. Raupp e Freitas (2012, p. 6) lembram que, com a composição do quadro efetivo de professores/as, o NDI conquista importantes representações acadêmicas e políticas:

[...] no conselho departamental do CED, posteriormente nas associações dos professores e servidores da Universidade Federal de Santa Catarina, no colegiado do curso de Pedagogia e no conselho universitário, no fórum das licenciaturas, no fórum catarinense de educação infantil, no conselho de diretores dos colégios de aplicação das universidades federais/CONDICAP e, por último, na associação nacional das unidades universitárias de educação infantil/ANUUFEL.

Além disso, nos anos de 1988, 1996 e 2010 foram realizados três concursos públicos para professores/as no NDI, com vistas a suprir as necessidades de docentes decorrente das ampliações de espaço físico e de faixa etária das crianças atendidas pela instituição. Esses longos intervalos entre os concursos estavam relacionados, entre outros aspectos, à ausência de um banco de vagas equivalentes para a carreira do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT)

¹²⁵ A partir desse período, o NDI passou a receber estudantes de graduação da Universidade, selecionados pelo Serviço Social da Pró-Reitoria de assuntos comunitários, para atuarem diretamente com as crianças por meio de uma bolsa de trabalho, exercendo, portanto, a função de um/a auxiliar de sala (RAUPP; FREITAS, 2012). Embora a forma de seleção e contratação dos estudantes de graduação dos diferentes cursos da UFSC para atuarem no NDI tenha se modificado, alterando, inclusive, a nomenclatura para “estudantes estagiários/as não-obrigatórios”, eles/as ainda são fundamentais para o trabalho pedagógico na instituição. Abordaremos essas e outras questões mais à frente.

¹²⁶ Ainda que a formação em serviço tenha iniciado em 1982, após a contratação das professoras horistas, a alta demanda de trabalho inviabilizava que isso ocorresse sistematicamente e com qualidade. Dois anos depois, com a gradativa redução da carga horária para 30 horas semanais, restaram 10 horas para outras atividades, entre as quais estava previsto a formação em serviço (caracterizada por encontros semanais noturnos para estudos pedagógicos) (RAUPP; FREITAS, 2012).

das universidades. Até 2013, os docentes federais da educação básica eram os únicos que ainda não possuíam essa reserva, a qual garante, por exemplo, a recomposição do quadro efetivo quando os/as professores/as se aposentam, o que impactava e comprometia, entre outras coisas, a continuidade do trabalho desenvolvido no NDI e no Colégio de Aplicação da UFSC¹²⁷. Será o Decreto nº 8.260, de 29 de maio de 2014, assinado pela então presidenta da república Dilma Roussef, que instituirá o banco de professor-equivalente, autorizando a reposição de vagas de professores/as aposentados/as via concurso público e determinará as condições para a contratação de professores/as substitutos/as. Desde então, foram realizados mais quatro concursos nos anos de 2015, 2016, 2018¹²⁸ e 2019 para o provimento de docentes.

Atualmente, o corpo docente efetivo do NDI é composto por 25 professores/as efetivos/as, sendo 11 doutores/as¹²⁹, 12 mestras¹³⁰ e 1 especialista, com jornada de trabalho de 40 horas, com dedicação exclusiva, distribuídas entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão¹³¹. É importante ressaltar que os/as professores/as do NDI detêm a maior carga horária de ensino da UFSC, 20 horas semanais, o que sobrecarrega e dificulta o desenvolvimento das demais atividades. Assim, conforme consta na Proposta Curricular (2014, p. 85), os/as professores/as “têm um turno de trabalho com as crianças e o outro para planejar, estudar, rever o trabalho pedagógico por meio dos registros e discussões em grupo, atender às famílias”, orientar os/as estudantes estagiários/as não-obrigatórios, participar de encontros e reuniões com os/as supervisores/as e estudantes dos estágios curriculares obrigatórios, desenvolver atividades de cunho administrativo como, por exemplo, a participação no Colegiado do NDI e nas diversas comissões instauradas ao longo do ano, participar de projetos institucionais de pesquisa e de extensão, grupos de estudos, entre outros.

¹²⁷O banco de professores equivalentes regulamenta a contratação de docentes pelas universidades, isto é, por meio de concurso público e nos limites fixados para cada instituição, garante maior autonomia universitária possibilitando a contratação de professores/as efetivos, substitutos/as e visitantes, sem depender de autorização específica dos Ministérios da Educação e Planejamento, Orçamento e Gestão.

¹²⁸ Com relação a esse ano, é importante destacar dois fatos marcantes para o NDI. O primeiro diz respeito a realização, pela primeira vez, de um concurso para o provimento de docentes no NDI (Edital nº 058/2018/DDP), com uma vaga para as áreas de Artes/Artes Visuais (requisito Título de Graduado em Artes Visuais – Licenciatura) e outra para Educação Física na Educação Infantil (requisito Título de Graduado em Educação Física – Licenciatura). O segundo fato está vinculado à falta de contratação de professores/as substitutos/as para suprir as necessidades dos afastamentos dos/as professores/as efetivos, resultando na elaboração, por parte do coletivo docente, de um Plano emergencial de plantões de ensino. Esse Plano teve como objetivos suprir, conforme necessário, os afastamentos e atender os oito grupos no período matutino e oito grupos no período vespertino que juntos totalizavam 200 crianças, dentre as quais 23 com deficiência. Isso provocou impacto imediato nas atividades de pesquisa a extensão (como, por exemplo, a suspensão temporária de algumas ações do Projeto NDI Comunidade, um dos mais antigos desse Núcleo), bem como na qualidade do ensino ofertado às crianças. Esse problema de contratação de substitutos é recorrente e constitui-se ponto de tensão para o NDI.

¹²⁹ Destes/as, três já possuem pós-doutorado e outra está em processo de pós-doutoramento.

¹³⁰ Das quais seis estão em processo de doutoramento.

¹³¹ Além dos/as professores/as efetivos, o NDI conta nesse momento com duas professoras substitutas, ambas com mestrado.

Com relação aos servidores Técnicos Administrativos em Educação, observa-se, ao longo dos últimos 20 anos, um progressivo aumento da qualificação dos TAE, os quais muitos possuem doutorado, mestrado e especialização. As atividades de ensino, pesquisa e extensão compõem o conjunto de atribuições e atividades que estes servidores desenvolvem (de forma direta ou indireta) no NDI, já que dependendo do cargo, função ou formação, a atuação de cada TAE pode variar e:

[...] estar mais direcionada a questões administrativas de base para contribuir no funcionamento da instituição e a efetivação do tripé ensino, pesquisa e extensão; ou vinculada à gestão, à coordenação pedagógica, à participação ou coordenação de projetos de ensino (como arte-educação, educação física, educação e saúde, inclusão entre outros), ao atendimento às famílias e usuários em geral, à participação em projetos de formação de professores e demais profissionais da educação; e em projetos de pesquisa. Os TAE participam de reuniões de planejamento, organização, execução e avaliação das diferentes frentes de trabalho do Núcleo. (PROPOSTA CURRICULAR, 2014, p. 88)¹³².

Pode-se concluir, portanto, que foram muitos os aspectos que contribuíram para o fortalecimento político e intelectual dos profissionais do NDI, entre os quais destacamos: 1. os debates em torno da natureza dos acontecimentos e dos fatos vinculados às unidades de educação infantil das universidades e os avanços alcançados na área da Educação Infantil; 2. a conquista das condições funcionais de trabalho e a consolidação dos quadros de docentes e TAE; 3. o engajamento nas instâncias *políticas* da UFSC (CONDICAP, Conselho Universitário, Conselho de Unidade – CED, Colegiado do Curso de Pedagogia, Câmaras de Pesquisa e Extensão do CED), na esfera da *educação* (com destaque para a ANUUFEL, o Fórum Catarinense de Educação – FCE, vinculado ao Movimento Inter Fóruns da Educação Brasileira, o Comitê Catarinense de Educação em Direitos Humanos – CCEDH e o Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil – FETI) e da *formação de professores* (ANPED); 4. Processo de formação regular em cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutoramento (RAUPP, 2002, 2004; RAUPP; FREITAS, 2012).

Tudo isso traz implicações diretas para o ensino realizado no NDI, mas também reverbera na *pesquisa* e na *extensão*. Raupp (2002) descreve com detalhes o esforço realizado pela equipe do NDI em consolidar estes outros eixos que integram o tripé que sustenta a universidade pública federal. Nossa intenção não é recuperar todo esse percurso, pois a autora já

¹³² Em 2021, conforme consta na página do NDI, a instituição conta com 27 Técnicos Administrativos em Educação distribuídos entre Coordenação Pedagógica (2 Pedagogas, 1 Psicóloga, 1 Assistente Social, 4 Auxiliares de creche, 1 Pedagoga em Educação Especial, 2 Técnicos em assuntos educacionais), Serviço de Atenção à Saúde – SAS (4 Enfermeiras e 1 Técnica em Enfermagem), Nutrição (1 Nutricionista, 1 Técnica em Nutrição, 1 Cozinheira) e Secretaria-Administrativo-Financeiro (1 Administradora, 2 Auxiliares de Creche, 1 Auxiliar em Administração, 2 Assistentes em Administração e 1 contínuo).

o fez com muita maestria. Interessa-nos, entretanto, demarcar que o NDI se consolidou como *campo de observação e pesquisa* para acadêmicos de graduação, pós-graduação e professores/as de diversos cursos da UFSC. A partir de 1984, iniciam os estágios curriculares de Pedagogia, Psicologia e do Colégio de Aplicação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), ampliando-se, posteriormente, para outras áreas de ensino. Anos mais tarde a Resolução nº 001/Cun/2000, de 29 de fevereiro de 2000, que dispõe sobre os princípios para o funcionamento dos cursos de formação oferecidos na UFSC, em seu artigo 5º, expressa a compreensão do NDI como *campo de estágio*: “as redes públicas de ensino e as escolas de educação básica da Universidade deverão se constituir em local preferencial para a prática de ensino e outros estágios supervisionados” (RAUPP; FREITAS, 2012, p. 14).

Desde 1987 e com maior intensidade, em 1995, o NDI vem contribuindo com a produção de conhecimento para a Educação Infantil, por meio de publicações em livros, dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, trabalhos completos e resumos publicados em anais de eventos dos mais diversos tipos dentro do país e no exterior, produções de vídeos e *cd-rom*, relatórios de pesquisa, entre outros.¹³³ Todavia, Raupp e Freitas (2012, p. 16) consideram que um “divisor de águas e um marco no processo de implantação da pesquisa no NDI” foi a criação, em suas dependências, do Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos¹³⁴, em 1990.

Um espaço de pesquisa na área da educação infantil, aberto para profissionais interessados em pesquisarem na área, coordenado por professores do CED do curso de Pedagogia habilitação educação infantil. A partir de então, caracteriza-se uma possibilidade de discussão coletiva de pesquisa para os profissionais do NDI, uma relação com um núcleo de pesquisa. [...]. Um conjunto de fatores que desencadeia nos profissionais do Núcleo a construção da consciência de que a pesquisa, além do benefício profissional, é um compromisso de uma unidade pública de educação infantil no âmbito da universidade.

No que tange à consolidação como *campo de extensão*, a atuação do NDI tem sido sistemática desde 1986, caracterizando-se pela socialização de conhecimentos produzidos

¹³³ No site do Núcleo, no ícone “Pesquisa”, é possível acessar as pesquisas atuais e em desenvolvimento (<https://ndi.ufsc.br/pesquisas-em-andamento/>), as pesquisas concluídas (<https://ndi.ufsc.br/pesquisas-antiores/>) e as publicações científicas dos profissionais do NDI (<https://ndi.ufsc.br/publicacoes/>).

¹³⁴ Na página do NUPEIN (<https://nupein.ced.ufsc.br/apresentacao/>) constam as seguintes informações: “Fundado em 1991 com o nome de Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6) pelos/as professores/as pesquisadores/as Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho, atualmente nomeado como Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, tem como finalidade consolidar um espaço de estudos e pesquisas sobre a educação infantil que possibilite a produção de conhecimento na área, a definição de indicadores que subsidiem as políticas educacionais em diferentes instâncias e auxiliem a reflexão acerca dos cursos de formação de profissionais para atuar no âmbito da educação infantil”. Outras informações a respeito deste Grupo podem ser consultadas na página anteriormente citada ou no Diretório de Grupos do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9593>).

com base em pesquisas e reflexão teórica sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as, culminando em assessorias/consultorias, cursos, palestras e conferências, oficinas pedagógicas, participação em bancas de especialização, mestrado e doutorado, entre outras atividades afins¹³⁵. Segundo a Proposta Curricular (2014), o NDI atua de diversas formas na extensão, com foco na *formação de professores* e, embora a cada ano surjam novos projetos¹³⁶, alguns se fortaleceram com o passar do tempo: o NDI Comunidade¹³⁷, a formação de acadêmicos da UFSC e a supervisão local dos estágios obrigatórios¹³⁸. Reconhecemos a importância de cada um desses projetos, porém gostaríamos de destacar alguns aspectos em relação ao que representa para o NDI, e em particular para o trabalho pedagógico junto às crianças, a formação de acadêmicos da UFSC.

A Proposta Curricular (2014, p. 92) esclarece que essa formação ocorre mediante “atuação de estagiários vinculados diretamente em sala de aula ou em atividades que envolvam a educação infantil como: a arte-educação, a educação física, jornalismo, design, nutrição e enfermagem” e “esta vinculação ocorre por meio de bolsa estágio não obrigatório”. Nesse sentido, desde o ingresso no NDI e durante todo o ano letivo são organizadas um conjunto de formações sistemáticas com a coordenação pedagógica, visando apresentar e discutir diversos temas inerentes ao contexto da Educação Infantil, bem como ampliar os conceitos que esses/as estudantes têm em relação à criança e a infância. Há também alguns

¹³⁵ Entre os cursos de formação oferecidos aos/as professores/as das redes públicas de ensino, destaca-se o Curso de Especialização em Educação Infantil (CEDEI) (*lato sensu*). O referido curso vincula-se às ações de formação definidas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) e se insere no âmbito da Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, estruturando-se sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), com o apoio e acompanhamento da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), em articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Secretarias Municipais de Educação. Em Santa Catarina, o curso foi coordenado pelo NDI da UFSC e realizado com a contribuição de núcleos/grupos de estudos e pesquisas de diferentes universidades. Com duração de dois anos, o CEDEI em suas três edições (2010-2012; 2012-2014; 2014-2016), formou, em diversos municípios do estado, dezenas de professores/as de creches e pré-escolas catarinenses. Além disso, ao final de cada edição foram publicadas diversas obras que contemplaram os/as alunos/as, professores/as, gestores/as e demais sujeitos envolvidos no processo de formação continuada de professores/as da rede pública de Santa Catarina (COUTINHO; DAY; WIGGERS, 2012; FLOR; DURLI, 2012; VAZ; MOMM, 2012; PEIXE; NEIVERTH, 2013; PEIXE; BRAGAGNOLO; CONDE, 2016; PINTO, RAUPP, 2017; FORTKAMP; FULLGRAF; WIGGERS, 2017; STRENZEL; SPINELLI; PIMENTEL, 2017). Outras informações podem ser consultadas em: <https://ndi.ufsc.br/cursos-de-especializacao-em-educacao-infantil/>.

¹³⁶ No site do Núcleo, no ícone “Extensão”, é possível acessar os projetos que já foram encerrados e aqueles que estão em desenvolvimento (<https://ndi.ufsc.br/>).

¹³⁷ “O Projeto NDI - Comunidade surgiu em 1994 e tem como objetivo principal oferecer palestras, conferências, minicursos para acadêmicos de outras instituições além da própria UFSC, a professores da rede pública de Florianópolis e do interior do Estado de Santa Catarina e a outros visitantes interessados em conhecer o trabalho desenvolvido no NDI.” (PROPOSTA CURRICULAR, 2014, p. 91-92).

¹³⁸ Esta atividade de formação consiste na “supervisão local dos estágios obrigatórios de diferentes cursos de graduação, tendo como prioridade o Curso de Pedagogia da UFSC, mas também o Curso de Pedagogia da UDESC, o Curso de Educação Física da UFSC, Cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais da UDESC” (PROPOSTA CURRICULAR, 2014, p. 92).

(poucos) momentos reservados para encontros e conversas entre eles/as e os/as professores/as, os quais geralmente ocorrem nas paradas pedagógicas realizadas ao longo dos semestres. Nesses momentos de formação coletivas ou individuais (com os/as professores/as), os/as estudantes estagiários/as manifestam suas dúvidas em relação ao cotidiano escolar, as relações entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, aspectos específicos inerentes a cada grupo, entre outras questões. Assim, a instituição vem tentando garantir que o programa de formação contemple a seguinte estrutura¹³⁹:

[...] formação inicial com a Coordenação Pedagógica e o Serviço de Atenção à Saúde, 4 horas de formação voltada aos cursos de origem quinzenalmente, reuniões mensais de 1 hora de planejamento com os professores dos grupos, formações temáticas bimestrais de 4 horas nas paradas pedagógicas, e supervisão acadêmica de 1h30m quinzenalmente. (NDI, Carta às famílias, 2019).

Para além dessas questões relativas ao projeto de formação, parece-nos importante evidenciar que os/as estudantes estagiários/as não obrigatórios, dos mais diversos cursos de graduação da UFSC, atuam diretamente com as crianças e sob orientação dos/das professores/as, sendo fundamentais para o trabalho pedagógico no NDI. Como a instituição não conta com um segundo professor/a ou um/a auxiliar de ensino ou de sala – como acontece, por exemplo, na Rede Municipal de Florianópolis – e o cargo de auxiliar de creche foi extinto¹⁴⁰, os/as estudantes estagiários/as são imprescindíveis para o funcionamento

¹³⁹ Nos últimos anos, em especial a partir de 2015, observou-se um movimento dos estudantes estagiários/as em prol de melhorias das condições de estágio no NDI, resultando em “greves” e “paralisações”. Em 2017, por exemplo, foi elaborado pelo coletivo de estudantes estagiários/as uma carta de reivindicação endereçada à gestão da instituição e aos/as professores/as, solicitando “um estágio mais condizente com a realidade de um estágio, na tentativa de descaracterizar nossa ocupação como trabalho, bem como dar à esta ocupação o caráter formativo e acadêmico [o] qual a instituição (NDI) alega ter como objetivo e princípio” (CARTA DE REIVINDICAÇÕES, ESTAGIÁRIOS/AS, 2017). Entre as principais reivindicações por eles/as solicitadas estavam: discutir a função do/a estagiário/a no NDI; revisar a forma como a psicóloga e a coordenação pedagógica acompanham a supervisão do estágio; formação quinzenal e a discussão de temas como mediação de conflitos e crianças com deficiência; fomento da pesquisa e da prática de extensão; participação no planejamento e na avaliação das crianças; mais estagiários/as para as turmas com crianças com deficiência ou demandas específicas; estagiário/a volante para todos os módulos; liberação para a participação em eventos acadêmicos; lanche e reajuste da bolsa estágio. (CARTA DE REIVINDICAÇÃO, ESTAGIÁRIO/AS, 2017). Essas mobilizações contribuíram para que o NDI repensasse a estrutura e a organização do programa de formação dos/as estagiários/as. Além disso, estas questões também evidenciam, entre outros aspectos, a precarização do trabalho docente e, por sua vez, a condição dos estágios não-obrigatórios. É preciso, como bem sabemos, que as pautas educacionais sejam diariamente defendidas para que alcancemos melhores condições de trabalho, as quais articulam-se, necessariamente, à contratação e à manutenção de profissionais formados, habilitados e qualificados para exercerem a docência junto às crianças.

¹⁴⁰ Por meio do Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018, ficam extintos os cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para esse cargo. Atualmente, o NDI possui seis auxiliares de creche, sendo que destas uma encontra-se readaptada, exercendo outras atividades na instituição. Geralmente as auxiliares não atuam em grupos fixos e cobrem a ausência dos/as estagiários/as ou apoiam o trabalho pedagógico, produzindo materiais e organizando espaços. São elas também as profissionais responsáveis em permanecer com as crianças cujos pais excedem o horário de saída ao final dos períodos.

normal do NDI. Isto é, atualmente o atendimento realizado é de 4h50m em cada período, o que exige, necessariamente, uma organização prévia entre os/as professores/as e os/as estudantes estagiários/as de cada grupo e em relação ao módulo, pois tanto um como outro permanecem quatro horas em atividades no NDI. Nesse caso, os horários precisam ser combinados para que sempre haja professores/as de referência dos grupos nos inícios e finais de período em cada módulo. A presença dos/as estagiários/as é condição para que essa alternância possa ocorrer, assim como para o funcionamento normal das atividades de ensino¹⁴¹.

Recentemente, diante da necessidade de reorganização do calendário escolar e da educação como um todo devido à crise sanitária global desencadeada pelo COVID-19, o NDI elaborou um documento em que manifestou seu posicionamento referente às atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil, assim como evidenciou parte dos desafios enfrentados pela instituição nesses últimos tempos¹⁴². Nesse sentido, reiterou a importância da manutenção das bolsas dos/as os/as estudantes estagiários/as não-obrigatórios, mas também outras pautas essenciais para sua continuidade e funcionamento.

As propostas de ensino não presencial se inserem num contexto de desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade que antecede o período de pandemia e que vem à tona neste momento sob a aparência de inovação pedagógica, mas que em sua essência não passam de uma forma improvisada para lidar com o cumprimento meramente burocrático dos dias letivos. É preciso, mais do que nunca, defender a educação infantil como projeto formativo com qualidade

¹⁴¹ Em 2019, por exemplo, diante de um cenário sombrio e de desmonte da educação pública brasileira, os/as estudantes da Universidade e os/as estagiários/as não-obrigatórios do NDI aderiram a um movimento de greve que ocorreu em diversas universidades por todo o país. Além das discussões a respeito do Programa Future-se, o contingenciamento de gastos/verbas na Universidade já indicava possíveis comprometimentos para a continuidade das atividades a partir do segundo semestre daquele ano. As pautas levantadas pelo movimento estudantil, além de legítimas e necessárias, articulavam-se diretamente ao NDI, uma vez que os/as estudantes estagiários/as não-obrigatórios dependem de condições de permanência, como o Restaurante Universitário e a manutenção das bolsas que recebem para continuarem desempenhando suas funções junto aos grupos de crianças aos quais são vinculados. Assim, diante da ausência dos/as estudantes estagiários/as foi necessário, em um primeiro momento, reduzir o atendimento para 4 horas e, posteriormente, estabelecer um esquema de rodízio para o atendimento dos grupos assegurando dois professores/as por turma até que a greve estudantil terminasse.

¹⁴² Com a deflagração da COVID-19, declarada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, o distanciamento social passou a ser considerado uma das medidas mais importantes para o enfrentamento dessa doença e, por esse motivo, desde a publicação da Portaria Normativa Nº353/2020/GR, emitida pelo reitor da UFSC em 16 de março de 2020, as atividades de ensino no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) foram suspensas. Nesse contexto, o NDI aprovou em 22 de junho de 2020 um documento posicionando-se com relação às atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil. Após instituir comissão própria para esse fim e debater as questões com os servidores do NDI, ficou deliberado que “as atividades realizadas pelos profissionais do NDI durante o período de suspensão das atividades presenciais não visam substituir o ensino ofertado pela instituição. Continuamos, sobretudo, comprometidos com a comunidade escolar, construindo canais de comunicação e informação com as crianças e suas famílias, bem como mantendo as atividades administrativas e desenvolvendo as atividades de pesquisa e extensão que se mantêm ativas durante todo este período” (NDI, 2020, p. 6). O documento na íntegra pode ser conferido no link: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2020/06/Posicionamento_NDI_aprovado.pdf.

social, e, não permitir que sob esse período de excepcionalidade sejam aprovadas medidas que precarizem ainda mais a educação em nosso país. A educação infantil não pode ser improvisada sob nenhum contexto; e o NDI vem resistindo às precarizações de condições do trabalho pedagógico, tais como o corte de verbas destinadas à universidade; a não contratação de profissionais efetivos e substitutos; a extinção do cargo de auxiliar de creche; a diminuição no número de bolsas de estágio; e a carência de profissionais da Educação Especial, entre outras lutas que temos assumido para continuar existindo como instituição pública, gratuita e de qualidade. Diante desta conjuntura, é temerário abrir mão dos princípios pedagógicos inerentes à educação infantil, mesmo diante da condição de singularidade como essa que estamos vivendo. (NDI, 2020, p. 6)¹⁴³.

São, portanto, muitas as questões que assolam o NDI especialmente nesses últimos anos e que comprometem, como vimos, sua existência. O avanço de forças conservadoras e dos operadores do mercado financeiro tem implicado no sucateamento e desmonte de políticas sociais, entre elas, a educação. Por fim, cabe ressaltar que diante desse projeto político de cunho neoliberal, contrário às necessidades e aos direitos da maioria da população, e sob um governo contrário à ciência, às universidades públicas e à educação pública, gratuita e de qualidade, o NDI tem resistido e lutado, com as ferramentas que possui, para garantir: a continuidade de um trabalho docente respeitoso, coerente e comprometido com às crianças e suas famílias; a produção e a socialização de conhecimentos éticos e críticos; e uma formação de professores voltada para o desenvolvimento de uma consciência política e pedagógica que humanize e emancipe.

A seguir, evidenciaremos, em linhas gerais, as bases teóricas que fundamentam e subsidiam o trabalho realizado no NDI e suas implicações para a sistematização dos processos de educação e ensino na Educação Infantil.

4.2 A PROPOSTA CURRICULAR DO NDI: AS DIRETRIZES E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM O ENSINO NA INSTITUIÇÃO

Ao longo dessas quatro décadas de existência, o NDI vem acompanhando as discussões relacionadas à criança, à infância e à Educação Infantil produzidas pelas chamadas Ciências da Educação¹⁴⁴ e que, de um modo ou de outro, vem impactando, em

¹⁴³ Além dos pontos citados, somam-se a eles outras questões: 1. Necessidade de manutenção, reparos e reformas nas estruturas físicas do NDI, as quais vem sendo solicitadas ano após ano e que ainda não foram atendidas e que se agravaram em 2020; 2. Redução da equipe de serviços terceirizados e a necessidade de renovação de contratos encerrados; 3. Aprovação do Plano de Contingência do NDI pela reitoria da UFSC e, posteriormente, pelo Comitê Municipal para que se possa retomar as atividades presenciais, aquisição de EPIs e vacinação para todos os trabalhadores do Núcleo.

¹⁴⁴ Por Ciências da Educação compreendemos a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia.

diferentes momentos históricos, as práticas educacionais com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Os debates mobilizados na área mais os avanços produzidos em termos de legislação e documentação oficial nacional fizeram com que esse Núcleo, desde sua criação, sistematizasse seu trabalho fundamentado em diferentes perspectivas pedagógicas. Fullgraf (2002) destaca que a concepção de Educação Infantil que orienta o trabalho docente e o ensino no NDI foi modificando-se e avançando, conforme seu quadro foi se profissionalizando e novas demandas e questões surgiam.

As concepções que vêm permeando o trabalho educativo desenvolvido no NDI são resultado de um processo que ocorre numa espiral de questionamentos, de buscas e incertezas, que perpassam a prática pedagógica de seus educadores. Evidentemente não é um processo que ocorre linearmente, ao contrário, são muitas as idas e vindas, sucessos e insucessos e há muitas concepções estagnadas e arraigadas e intrinsecamente ligadas às práticas e vivências individuais (FULLGRAF, 2002, p. 52-53).

Em vista disso, aos moldes do que aconteceu em todo o território brasileiro, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as profissionais do NDI pautou-se, especialmente, nas contribuições da Psicologia em suas diferentes correntes. Entre as décadas de 1970 e 1980, após a expansão das creches por todo o país, debates acalorados a respeito das funções da Educação Infantil e do perfil dos/as profissionais responsáveis por esse público ganharam força e foram impulsionados, em particular, pelas contribuições da Psicologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) que, entre outros aspectos, defende que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. O impacto dessa teoria para a educação reverberou diretamente sobre o trabalho docente, pois os/as professores/as, entendidos/as como promotores/as do desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes, passaram a orientar o ensino com base nos interesses da criança em cada um desses estágios do desenvolvimento, articulando-os aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Raupp e Freitas (2002, p. 10-11) recordam as implicações disso no Estado:

Em Santa Catarina, ocorreu o *boom piagetiano*, sendo uma forte expressão desse período a formação de um grande contingente de professores de creches e pré-escolas por meio do Programa de Educação Pré-Escolar – ProePRE (Brasil, 1983), fundamentado nos estudos de Piaget. Associaram-se, nesse período, duas referências marcantes de base piagetiana: o livro de autoria de Madalena Freire, do ano de 1982, intitulado **A paixão de conhecer o mundo** e o programa para formação de professores da pré-escola intitulado ‘Projeto Professor da Pré-Escola’ (BRASIL, 1991), que

incluía dois volumes impressos e vinte programas de TV. Essas referências foram predominantes na formação das professoras do NDI até final da década de 80, período em que se iniciam as discussões sobre Vigotski, mantendo-se a influência piagetiana. Uma terceira referência expressiva desse período foi o livro coordenado por Sonia Kramer (1989, p. 14) com uma proposta curricular para a Educação Infantil, pautada nas áreas do conhecimento que orientava para ‘[...] garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos, autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo’. O livro coordenado por Zilma de Moraes Oliveira et al (1992, p.16), baseado numa “visão sociointeracionista do desenvolvimento humano”, foi também uma referência marcante, sobretudo para o trabalho com os bebês. A base teórica predominante deste final de década e entrada da década de 90 era a ‘socioconstrutivista’ ou ‘sociointeracionista’, a qual aproximava as teorias de Piaget, Vigotski e também de Wallon. (RAUPP, 2012, p. 10-11).

Apesar de extensa, essa citação permite, por um lado, compreender o movimento educacional vivido pelos/as trabalhadores/as da educação naquela época e, de outro, identificar, naquele período, o ecletismo pedagógico como uma das características do trabalho docente no NDI. Ao final dos anos 1990, com o alargamento dos estudos, novas problemáticas foram ganhando força e os/as profissionais da educação manifestaram sua preocupação, entre outros aspectos, com a escolarização da Educação Infantil; com a ausência de um projeto pedagógico para crianças de 0 a 3 anos; e com a necessidade de ampliar a perspectiva “psicologizante” – fortemente presente na área – pela incorporação dos estudos da criança a partir da Sociologia e da Antropologia (RAUPP; FREITAS, 2002). Esse movimento de debates e ideias relaciona-se com a discussão entre assistência e educação – problemática que atravessa a história do atendimento às crianças menores de 5 anos – e dará origem, segundo Raupp e Freitas (2002, p. 11), “à concepção de Educação Infantil que integra o educar e o cuidar, termos relacionados ao percurso histórico das creches e pré-escolas”. Além disso, essas autoras destacam o surgimento, ao final dessa mesma década, de uma nova tendência para a área “denominada de pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999)” (RAUPP; FREITAS, 2002). Trata-se, portanto, de uma tentativa de consolidar uma especificidade do campo, desvinculando-se da escola e constituindo a ideia de que a Educação Infantil é um espaço complementar à educação familiar, por isso mesmo:

[...] nela não há ensino, mas, a existência de relações educativas; não há áreas de conhecimento/conteúdo mas há um espaço de convívio coletivo; não há alunos mas, crianças. Seguindo essa tendência, as professoras do NDI passaram a priorizar no seu trabalho com as crianças, as seguintes funções: a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança. Os estudos, neste período,

direcionaram-se, prioritariamente, para a Sociologia da Infância e para a Antropologia da infância. (RAUPP; FREITAS, 2002)¹⁴⁵.

Cabe ressaltar que essas duas áreas do conhecimento contribuíram diretamente para a pesquisa educacional brasileira, pois foram fundamentais para a consolidação do campo Educação e Infância e para uma mudança significativa do lugar que a criança ocupa na pesquisa, saindo da condição de sujeito “silenciado” à “testemunha” da história (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013). Por outro lado, Raupp e Freitas (2002) relatam parte das inquietações que esses estudos provocaram no grupo docente do NDI, especialmente após o ingresso de algumas professoras no doutorado, quando então se aproximaram de críticas do campo educacional que evidenciavam um “recuo da teoria na pesquisa”, certo “esvaziamento tanto do conteúdo na escola quanto do conhecimento na formação de professores, e também às apropriações neoliberais da teoria de Vigotski” (RAUPP; FREITAS, 2002, p. 12)¹⁴⁶.

Será, portanto, a partir dos anos 2000 que se observará uma identificação dos/as professores/as do NDI com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, representada por seu fundador L. S. Vigotski (1896-1934), mas também por seus principais colaboradores Leontiev (1903-1979) e Elkonin (1904-1984). Nesse aporte teórico, o grupo docente encontrará subsídios para avançar e qualificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente em relação às questões sobre o desenvolvimento humano e, em particular, sobre o desenvolvimento infantil e à periodização da ontogênese humana. Em outras palavras, os

¹⁴⁵ Importante destacar que a presença da infância no pensamento sociológico teve seu marco no Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, quando, pela primeira vez, “sociólogos autodenominados da infância” reuniram-se para “discutir e analisar as razões da gritante ausência de estudos sobre a infância nas correntes clássicas desta área de conhecimento” (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 2). A partir daí, ocorreu aquilo que alguns pesquisadores vêm denominando de *boom* na produção europeia com estudos centrados na infância como categorial social específica. Quinteiro e Spinelli (2013, p. 02) alertam que “a crítica à concepção de infância como simples objeto passivo de socialização orientada pelas instituições sociais e educativas levará os pesquisadores desta área a considerarem a criança como ator social. Destaca-se que, para esses sociólogos da infância, se trata de “eliminar os naturalismos dos aportes biológicos e psicológicos”, como escreveu Warde (2007, p. 29). A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia e as abordagens construcionistas irão fornecer os paradigmas teóricos na construção desse novo objeto. [...]. No Brasil, tais ideias e conseqüente literatura irão penetrar pelos programas de pós-graduação em Educação, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, no alvorecer do ano 2000, influenciadas principalmente por Willian Corsaro, Cléopâtre Montandon, Régine Sirota, Manuel Pinto, Manuel Sarmiento, entre outros. Tais ideias serão incorporadas pelos pesquisadores da Educação como base teórica e metodológica de análise das suas produções, ampliando e diversificando as temáticas relacionadas ao estudo da infância” (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 2).

¹⁴⁶ Isso coincide, como vimos nos capítulos anteriores, com alguns marcos históricos: 1. As primeiras obras de Vigotski chegaram ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, num período chamado de “transição democrática” e de abertura política após forte repressão da ditadura militar; 2. Com o processo de redemocratização, ocorre o retorno dos intelectuais exilados e retomada das atividades nas universidades e programas de pós-graduação e a difusão desses estudos até então rechaçados; 3. Traduções equivocadas e/ou mutiladas desses autores de base marxista as quais comprometeram a integridade da obra e do pensamento dos autores. Por isso, somente ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000 é que haverá uma maior socialização dessas produções e melhores condições para o acesso a essa literatura pelos/as professores/as nas escolas.

estudos da psicologia de Vigotski trouxeram novos elementos para a compreensão e sistematização dos processos de educação e ensino das novas gerações, contribuindo para a superação do enfoque naturalizante dos processos de desenvolvimento (NDI, 2014).

A Proposta Curricular do NDI, elaborada pelo coletivo de profissionais dessa instituição mais de três décadas depois de sua criação e publicada em 2014, recorda, em linhas gerais, parte desse percurso que aqui apresentamos, mas, sobretudo, reafirma que nos últimos anos grandes contribuições foram sendo incorporadas, tanto a partir do aporte legal brasileiro, como dos estudos e pesquisas vinculados à Teoria Histórico-Cultural. Logo nas primeiras páginas desse importante documento, que “indica e detalha objetivos, diretrizes, estratégias e ações do processo educativo” (NDI, 2014, p. 17) desenvolvido no NDI, os/as profissionais assumem que este Núcleo é uma *escola de educação infantil*, afastando-se, portanto, das perspectivas ou tendências que buscam desvincular-se desse termo (escola) e tudo o que ele representa. A própria escolha por *currículo* ou *proposta curricular* tem como objetivo “reconectar o diálogo da educação infantil com a discussão que se relaciona ao campo do currículo” (NDI, 2014, p. 19), ou seja, com base em uma ideia renovada de currículo, há o entendimento de que este possa referir-se também às ações pedagógicas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Sendo assim, como “eixo vertebral do trabalho escolar” e “balizador das ações do conjunto de elementos que se entrelaçam no cotidiano das instituições” (NDI, 2014, p. 23), o currículo – em toda sua potência e multiplicidade, abarca um:

[...] conjunto de conhecimentos e vivências vinculados à apropriação da cultura, realizada sob a responsabilidade da escola o que inclui a creche e a pré-escola, constituindo-se em uma prática social escolar diretamente ligada ao delineamento de ações - projetar e realizar - ligadas ao ensino e à educação, com vistas às aprendizagens consideradas necessárias às gerações mais jovens em um dado período de suas vidas. (NDI, 2014, p. 20).

As contribuições advindas dos estudos de base marxista revelam-se igualmente importantes para outras definições expressas nesse documento: “a gênese da humanidade é a *história*. História que tem sua realidade primeira num ente que reage de forma objetiva ao seu meio circundante”, ou seja, “o *humano* é, portanto, um ser objetivo, que se objetiva na relação com o mundo” e, como tal, diferencia-se dos demais animais por sua “atividade vital consciente, que lhe possibilita se apropriar da natureza e produzir os meios que permitirão a satisfação de suas necessidades”. Dito de outro modo, além do “mundo natural” há, portanto, “o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A *cultura* que decorre deste processo pode ser reelaborada e ampliada porque é legada de uma geração a outra” (NDI, 2014, p. 28-29, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a *educação* caminha em sentido oposto ao da adaptação realizado pelos animais, pois é concebida como uma “prática essencialmente humana”, “como forma de apropriação da cultura” e meio pelo qual o homem adquire conhecimentos que lhe permite ampliar a relação com o mundo. A *criança*, desde que nasce, está inserida nesse universo histórico-cultural e a educação é condição para sua *humanização* (NDI, 2014). Tal processo, de acordo com a Proposta Curricular do NDI (2014), ocorre em inúmeros espaços educativos, mas se consolida em um local específico para a transmissão dos conhecimentos sistematizados: a escola (e que neste termo abarca a creche e a pré-escola). Assim, com base nas diretrizes legais brasileiras – Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDBEN (BRASIL, 1996) – que definem a Educação Infantil como primeira etapa da escolarização básica, os/as profissionais do NDI manifestam o seguinte entendimento:

[...] a educação infantil se constitui como educação escolar com uma especificidade que a diferencia de outros níveis de ensino, tendo uma importante função na educação das crianças pequenas. Ela vem, ao longo da história e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, nas configurações familiares e nas relações sociais, constituindo-se como espaço educativo primordial na sociedade contemporânea, razão pela qual se coloca atualmente como um direito constitucional de todas as crianças. (NDI, 2014, p. 35).

Sendo assim, o NDI observa que do ponto de vista da legislação a criança é uma responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado, reafirmando, neste caso, seu compromisso com a educação sistematizada – a qual exige a mediação do/a professor/a com formação específica legalmente determinada. Em razão disso, sua finalidade como instituição de Educação Infantil é garantir a integração do cuidar e do educar, promovendo “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)” (NDI, 2014, p. 50). Por isso, em conformidade com o que orienta a LDB 9394/96, a Proposta Curricular do NDI define como *objetivo geral*:

Possibilitar condições para o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, por meio da apropriação e ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança. (NDI, 2014, p. 67).

Imbricado a ele estão ainda oito *objetivos específicos*, os quais listamos a seguir:

- Contribuir para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas da criança, considerando as especificidades de cada estágio de seu desenvolvimento.

- Possibilitar à criança, como ser social, a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, por meio de vivências nas diversas áreas do conhecimento.
- Promover para as crianças vivências com narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais.
- Assegurar o direito da criança à proteção, à saúde, ao bem-estar, à higiene e aos cuidados pessoais.
- Assegurar a intencionalidade do trabalho pedagógico, que inclui o planejamento, as mediações, as intervenções, os registros, as observações e o processo avaliativo.
- Desenvolver os princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).
- Desenvolver a convivência democrática entre as diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outras.
- Promover o diálogo aberto e contínuo com as famílias ou responsáveis das crianças, considerando suas necessidades, contextos de vida, costumes e valores culturais. (NDI, 2014, p. 67-69).

Para que estes objetivos sejam efetivados no cotidiano escolar e que seja garantido à criança seu desenvolvimento pleno, a Proposta Curricular (2014) indica que é a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural que os/as profissionais do NDI encontram as bases necessárias para fundamentar a concepção sobre o *desenvolvimento infantil* e para compreender a *formação do psiquismo* de forma historicizada. Considerando a importância desses aspectos para essa pesquisa, apresentamos, muito sucintamente, os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho pedagógico nessa instituição:

1. O desenvolvimento humano ocorre desde o nascimento e é “concebido a partir da relação dialética entre as dimensões biológica e social” (NDI, 2014, p. 52);
2. “A gênese e o desenvolvimento da psique humana ocorrem por meio da atividade social (signos, ações e instrumentos), que, por sua natureza consciente, produz características humanas” como percepção, sentimentos, atenção voluntária, memória voluntária, pensamento abstrato. Essas características, também denominadas de funções psíquicas superiores, resultam “do caráter social da experiência humana num contexto repleto de objetos que são produtos da história e da cultura e comportam modos de ação socialmente desenvolvidos” (NDI, 2014, p. 53-54);
3. Como a aprendizagem e o desenvolvimento são processos atrelados, cabe ao/a professor/a reconhecer e identificar os níveis de desenvolvimento da criança (o real e o proximal). O ensino deve incidir, especialmente, sobre aquilo que a criança consegue executar a partir da orientação ou ajuda do adulto, e as atividades pedagógicas devem

ser organizadas “com a finalidade de conduzir as crianças à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (NDI, 2014, p. 54).

4. “A mediação do professor é a principal fonte de desenvolvimento da criança”, isto é, ele/a “atua na zona de desenvolvimento próximo com a finalidade de que a criança atinja níveis mais complexos de desenvolvimento”. Sem desconsiderar as aprendizagens realizadas em colaboração com as outras crianças, o documento destaca que “por meio da mediação pedagógica, os elementos culturais são apresentados às crianças, envolvendo: livros, músicas, verbalizações do professor, recursos pedagógicos variados, organização dos espaços, entre outros” (NDI, 2014, p. 54-55);
5. Destaque para a periodização do desenvolvimento proposta por Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Elkonin e Davidov). Reconhecimento do desenvolvimento como um processo dinâmico (com períodos estáveis e críticos), cujas mudanças entre períodos são revolucionárias. Em cada novo período há “uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova, possibilitando que o social se transforme em individual” (NDI, 2014, p. 56);
6. Atividade principal: é por meio dela que a criança se relaciona com o mundo e, em cada período, expressam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos;
7. Principais estágios do desenvolvimento humano com base em Elkonin (1988) – comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo – e suas principais características.

Outro aspecto que salta a vista neste documento institucional e que a nosso ver é de fundamental importância se refere à *perspectiva da inclusão escolar*¹⁴⁷ no NDI e as questões da *diversidade*.

Ao inserir questões ligadas à diversidade na proposta curricular do NDI, especificamente as questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e as diferentes condições orgânicas e suas especificidades, assumimos uma posição política que procura em primeira instância, a não essencialização das diferenças. **Essa ideia está pautada na compreensão da constituição do**

¹⁴⁷ Os/as profissionais do NDI esclarecem a escolha deste termo e não outro da seguinte forma: “Bueno (2008) alerta para a distinção dos termos educação inclusiva e inclusão escolar, na medida em que a primeira está relacionada “a um objetivo político a ser alcançado”, enquanto que a segunda comporta “uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola.” (p. 49). Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva depende de um projeto maior de política de Estado, e a inclusão escolar relaciona-se diretamente a projetos de implantação e implementação de programas no interior da escola que favoreçam a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)” (NDI, 2014, p. 36).

sujeito pela via histórico-cultural, tal como definem os estudos vigotskianos. As relações históricas, sociais e culturais que constituem características subjetivas e intersubjetivas são contrárias ao determinismo biológico. Essa lógica determinista está presente nas narrativas que naturalizam as desigualdades e as hierarquias sociais entre as diferenças de sexo, gênero, étnico-raciais, de classe, bem como as singularidades humanas relacionadas às deficiências e à superdotação/altas habilidades. (NDI, 2014, p 36-37, grifo nosso).

Desse modo, o NDI assume o compromisso, por meio das ações pedagógicas, de promover sociabilidades diversas comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Dito de um outro modo, todos os/as profissionais deste Núcleo devem contribuir para a transformação social e para a humanização das crianças, “impulsionando o alargamento dos seus padrões de referência, na medida em que se tenha garantido o diálogo, a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade humana e cultural” (NDI, 2014, p. 38).

No que concerne à efetivação das políticas públicas de educação especial numa perspectiva inclusiva, a Proposta Curricular (2014, p. 42, 43) indica que:

A inclusão de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação não é um projeto independente ou paralelo ao conjunto de ações educacionais, ou seja, **a inclusão integra os princípios básicos da proposta curricular institucional.** Nesse sentido, as ações inclusivas possuem o estatuto de fundamento, tais como os princípios democráticos, a especificidade da infância, o respeito à criança e às suas necessidades, a perspectiva da criança como ser integral, sujeito de direitos e como ser social. Ressalta-se, portanto, o princípio inclusivo básico, que se articula com todos os demais inerentes à proposta curricular do NDI e que se volta a todos os alunos matriculados na instituição, não só aos alunos com deficiência. **Este princípio está ancorado no respeito aos direitos humanos e na convivência na diversidade, entendendo a deficiência como mais uma entre as possibilidades de existência humana, segundo o modelo social da deficiência** (DINIZ, 2007). Nesse sentido, cabe à sociedade combater e eliminar as barreiras existentes para as pessoas com deficiência, para que elas possam desenvolver suas potencialidades. Considera-se que **a inclusão é um princípio geral norteador de todas as ações éticas, pedagógicas, administrativas, de saúde e de cuidado** (NUERNBERG et al, s.d.). (NDI, 2014, p. 42-43, grifos nossos).

Essa defesa da inclusão como um princípio ético e social, norteador de todas as ações desenvolvidas junto às crianças no NDI, encontra respaldo nas leis que dispõem sobre a Educação Especial no Brasil e, em especial, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual assinala que a convivência com as

diferenças, desde a Educação Infantil, favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Por fim, cabe destacar que a Proposta Curricular do NDI (2014) sinaliza que os encaminhamentos metodológicos referentes ao trabalho docente desenvolvido na instituição serão sintetizados em um Volume II que evidenciará como, a partir deles, os/as professores/as desenvolvem os “projetos pedagógicos específicos para os grupos com os quais trabalham” (NDI, 2014, p. 66)¹⁴⁸. Esse segundo volume ainda não tem data para publicação, mas ao longo dos anos os/as professores/as vêm estudando, pesquisando e repensando os encaminhamentos metodológicos do trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil e parte dessa reflexão tem sido viabilizada via articulação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão.¹⁴⁹

Assim, pelo exposto até aqui, podemos concluir que, se por um lado o NDI flertou com diferentes aportes teóricos ao longo de sua trajetória, de outro, essa instituição assume, ao menos em sua Proposta Curricular, que atualmente os pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças são definidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Como uma escola de Educação Infantil, os/as professores/as não exercem apenas a função de observadores/as das crianças e dos seus desejos, mas, sobretudo, organizam o meio e o ensino para promover o desenvolvimento da criança em suas múltiplas

¹⁴⁸ Em fevereiro de 2019, durante o período destinado às discussões e formações internas, a gestão do NDI propôs a organização de cinco grupos de trabalhos, a saber: Grupo 1 – Ensino, Pesquisa e Extensão (pensar a carga horária de ensino, o fortalecimento da pesquisa e da extensão, os cargos administrativos ocupados por docentes (Direção e CP) o registro no PAAD, os plantões); Grupo 2 – A inclusão como princípio educativo (Educação especial, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, classe social); Grupo 3 – Políticas, currículo e creche (Diretrizes, BNCC e as áreas do conhecimento); Grupo 4 – políticas, currículo e pré-escola (Diretrizes, BNCC e as áreas do conhecimento); Grupo 5 – Documentação Pedagógica (plano de ensino, planejamentos, registros, avaliações). Tais grupos tinham como objetivo repensar o trabalho do NDI como um todo, propondo, entre outros aspectos, estudar as legislações atuais para a Educação Infantil, mapear as produções acadêmicas mais recentes e identificar Grupos de Pesquisas com a finalidade de estabelecer outros e novos interlocutores com a instituição. Cada GT tinha autonomia para construir seu plano de trabalho e, portanto, definir sua forma de organização (como um grupo de estudos, pesquisa ou extensão). Considerando os objetivos desta pesquisa, interessa-nos especialmente os desdobramentos do GT 3 (Políticas, currículo e creche) que, em março de 2019, registra junto ao SIGPEX (Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão) o Projeto de Pesquisa intitulado “Pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos no NDI/UFSC”, com duração prevista até março de 2023.

¹⁴⁹ É importante ressaltar que embora na Proposta Curricular apareça uma identificação dos/as profissionais da instituição com os estudos da Teoria Histórico-Cultural, os quais possibilitaram, por exemplo, a definição e a organização de um conjunto de pressupostos orientadores para o trabalho docente, o que se observa também é que como campo de experimentação pedagógica o NDI abriga diferentes possibilidades de ação pedagógica. Isto é, nem todos/as os/as professores/as que atuam no NDI tomam o materialismo histórico e dialético como a principal e/ou única referência teórica e metodológica para sua ação docente, ainda que partilhem dos pressupostos orientadores definidos na Proposta Curricular da instituição. Isso quer dizer que embora os/as docentes compreendam a criança como um sujeito histórico e cultural, o NDI configura-se como um lugar de diferentes possibilidades e experimentações pedagógicas, as quais aparecem, ao nosso ver, pouco visibilizadas neste documento institucional. Nossa aposta é que a escrita de um segundo volume ou de um outro documento/material possa dar visibilidade a essa diversidade existente no interior das práticas pedagógicas realizadas na instituição.

dimensões. O respeito aos estágios do desenvolvimento e as atividades correspondentes a eles são essenciais para orientar os projetos de trabalho dos grupos e o planejamento docente. Portanto, a mediação dos/as professores/as é condição para que as crianças possam se apropriar da cultura humana e se constituírem como seres sociais a partir da vivência de experiências diversas oportunizadas nesse espaço¹⁵⁰.

A nosso ver, tais aspectos indicam, de certa forma, os motivos que contribuíram para a escolha do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC como campo desta pesquisa e, ao mesmo tempo, nos provocam a refletir questões fundamentais para a Educação Infantil, as quais, sucintamente, desenvolveremos a seguir, pois trazem diferentes implicações e desdobramentos para o processo de educação das crianças menores de 5 anos de idade. Isso porque, em tempos de retrocesso político, observamos circular entre nós ideários de senso comum e medidas que são expressões da alienação social, os quais arbitrariamente vão se consolidando em forma de políticas públicas e, na maioria das vezes, reforçam e acentuam a disputa de interesses antagônicos: isto é, parece que precisamos reiterar o óbvio diante do retorno de políticas assistenciais e alternativas que caminham na contramão das discussões a respeito dos direitos da criança e dos avanços científicos e pedagógicos que envolvem o complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Deste modo, ao assumirem na Proposta Curricular que o papel da educação é criar as condições para que a criança se aproprie da cultura, o que abrange, necessariamente, uma base cognoscitiva e um longo processo de desenvolvimento, o NDI defende o *ensino* como condição para o desenvolvimento infantil no âmbito escolar, independente do período de desenvolvimento da criança. Conforme explicita o referido documento (e mais à frente retomaremos estas questões), as características e as especificidades inerentes às crianças menores de 5 anos exigem do adulto proteção e acolhida, mas não só. Existem processos interfuncionais em desenvolvimento, sendo demandados por atividades específicas em cada

¹⁵⁰ Em *Psicologia Pedagógica* (2010a), Vigotski retoma a ideia de que a educação é de natureza social e que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência”, isto é, somente aquela relação que o sujeito adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele; “é por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência” (VIGOTSKI, 2010a, p. 63). O autor evidencia, portanto, a importância da experiência pessoal da criança no processo educacional, mas mais do que isso, parece-nos que ele recupera o caráter ativo do lugar que a criança ocupa nesse processo, pois para aprender e se desenvolver é preciso estar em atividade e “o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma” (VIGOTSKI, 2010a, p. 65). Afinal, o processo de conhecer e se apropriar da realidade não ocorre de forma isolada do processo afetivo e das emoções, pois o sujeito aprende e deseja conhecer porque, de algum modo, foi afetado – está mobilizado ou motivado a querer saber. Como sujeitos de desejo, a dimensão afetiva é inerente e constitutiva de todo o processo de desenvolvimento humano e não pode ser ignorada na Educação Infantil e nas demais etapas da escolarização básica.

período da vida da criança, que requerem uma atenção sistematizada e cientificamente orientada e que só pode ser realizada nas instituições de Educação Infantil.

Na creche e na pré-escola os/as professores/as possuem melhores condições de identificar o desenvolvimento real das crianças e promoverem novas formações psíquicas e novas formações da consciência por meio do ensino. A aprendizagem, por criar situações colaborativas em que as crianças podem tanto apreender com adultos como com seus pares, provoca e empurra a criança a fazer determinadas coisas em colaboração com o outro, provocando novos saltos no desenvolvimento.

Assim, a partir de seus estudos e pesquisas, Vigotski (2010a, p. 480) chegou à conclusão de que “o estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: o nível de desenvolvimento atual [ou real] e da zona de desenvolvimento imediato” (potencial, proximal ou iminente, como aparecem nas diversas traduções deste autor para o português). O primeiro corresponde ao desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se formaram como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. O segundo consiste naquilo que a criança consegue realizar com o auxílio dos adultos: “o que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria”, isto é, “a zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento” (VIGOTSKI, 2010a, p. 480).

Essa constatação trouxe importantes implicações para os processos de educação escolar e seus diferentes níveis de ensino, entre as quais destacam-se a necessidade de se conhecer a criança e suas possibilidades, bem como do/a professor/a sair do limiar do já conhecido. Ademais, nem todas as atividades orientadas e direcionadas pelo adulto à criança são atividades de colaboração ou de auxílio que se enquadram nesse conceito de *zona de desenvolvimento iminente*¹⁵¹ proposto por Vigotski (como, por exemplo, aquelas de ordem mecânica, específica e pontual na execução de certa tarefa). As relações colaborativas de aprendizagem criam as condições para o desenvolvimento cultural da criança, quer dizer, o que o/a professor/a “[...] realiza na prática é uma efetiva relação consciente do seu trabalho

¹⁵¹ Adotaremos a tradução proposta pela pesquisadora Zoia Prestes (2012, 2013) – *zona de desenvolvimento iminente* –, em substituição à expressão *zona de desenvolvimento imediato, potencial ou proximal*, pois segundo ela, a palavra “iminente” traduz com mais propriedade a ideia de proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. Trata-se de um conceito fundamental da teoria de Vigotski a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e corresponde, como vimos, “a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes” (PRESTES, 2013, p. 299).

como educador com a organização do desenvolvimento da criança ou do desenvolvimento do coletivo infantil” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 143).

Tal processo implica, inevitavelmente, uma relação entre ensino e *aprendizagem*¹⁵² e, por isso, se partimos da compreensão de que estas instituições se constituem espaços privilegiados para a apropriação pelas crianças dos conhecimentos historicamente produzidos, a ação do professor deve estar, como assinalamos acima, intencionalmente orientada para esse fim. Dito de outro modo:

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos, aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino, como salienta Moura (2002). **A busca da organização do ensino, recorrendo à articulação entre teoria e prática, é o que constitui a atividade do professor, mais especificamente a atividade de ensino. Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes.** (MOURA *et al.*, 2010, p. 89, grifo nosso)¹⁵³.

Nessa perspectiva, arriscaríamos dizer que o NDI da UFSC conquistou, ao longo de sua trajetória histórica e política, as condições para que seus/suas professores/as – bem

¹⁵² Embora esse conceito seja amplamente discutido e investigado, aqui gostaríamos de enfatizá-lo a partir da ideia de que a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2002, p. 115). A aprendizagem não é, segundo Vigotski (2010, p. 484), desenvolvimento, porém “corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. Toda a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir.”

¹⁵³ Para aprofundar a discussão a respeito de como o conceito de *atividade* (LEONTIEV, 1978), compreendido como unidade de análise do desenvolvimento humano, pode fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino; bem como o papel do trabalho coletivo na constituição dos sujeitos, destacando a *atividade de ensino* como um modo de realização da educação escolar, indica-se as seguintes leituras: Davidov e Markova (1987); Moura (2002); Moretti (2007); Moura *et al.* (2010^a, 2010^b). Todavia, vale ressaltar que a atividade de ensino pode ser compreendida como “a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo”, cabendo ao/a professor/a gerar e promover a atividade do estudante, isto é, “o professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido também com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola” (MOURA *et al.*, 2010, p. 90-91). O/a professor/a, portanto, se constitui profissional por meio do seu trabalho docente, ou seja, ele/a constituiu-se professor/a na atividade de ensino conforme “[...] objetiva sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem” (MORETTI, 2007, p. 101).

formados e altamente qualificados – pudessem organizar as atividades de ensino referenciando-se na necessária reflexão e articulação teórico-prática. Mesmo sob uma conjuntura caracterizada por sucateamento e desmonte da educação pública e gratuita (que atinge os diferentes níveis de ensino nas diferentes esferas municipal, estadual e federal), o NDI, com base em suas diretrizes e pressupostos, organiza o ensino com vistas a promover a transformação da realidade, bem como a transformação dos sujeitos pela humanização das práticas e relações.

Assim, se a função social da Educação Infantil é contribuir para a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas e ampliar os horizontes culturais das crianças mediante a apropriação e a incorporação da experiência social (e não só a acumulação de conhecimentos e habilidades), e se o ensino organizado e sistematizado tem um importante papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a forma como ele está previsto e estruturado intervém no desenvolvimento intelectual da criança¹⁵⁴. Por isso, como afirma Vigotski (2010a, p. 237, 238), é preciso ensinar a criança a pensar mais do que transmitir-lhe esse ou aquele conhecimento:

A evidência, ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimentos, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno de forma desmembrada, mastigada e digerida. Entretanto, é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partidas para os seus pensamentos. O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre se depare com a experiência de novas combinações e ideias.

Nesse sentido, outro aspecto importante indicado por Vigotski (2010a, 2010b) e que se constitui, ainda hoje, ponto de tensão e debate na área diz respeito à polêmica acerca do

¹⁵⁴ Gostaríamos de esclarecer que corroboramos com a ideia de que a educação e o ensino da criança menor de 5 anos de idade no espaço da Educação Infantil em nada tem a ver com a antecipação de tarefas e ou de funções específicas da escola de Ensino Fundamental. Por outro lado, embora nesta primeira etapa da escolarização não ocorra a apropriação de conceitos científicos pelas crianças, entendemos que as situações de ensino devem ser organizadas de modo que elas possam questionar e confrontar o senso comum, na tentativa de solucionar os problemas que a experiência cotidiana e imediata suscita nelas. Aliás, Cisne (2014, p. 284) lembra que o ensino na Educação Infantil se configura, entre outros aspectos, como um importante processo que contribui para a formação dos conceitos, pois possibilita o movimento de confrontação entre os conceitos cotidianos (relativos à experiência direta) com os conceitos científicos que ampliam a compreensão da experiência direta e permitem que as crianças deem importantes saltos em direção à formação dos conceitos científicos. Assim, “podemos entender que a educação infantil tem um nível real de conhecimento e um nível potencial, constituindo-se, em relação ao ensino fundamental, uma zona de desenvolvimento proximal” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 137).

protagonismo no processo educativo. Entretanto, antes que possamos tecer algumas considerações a respeito dessa questão, gostaríamos de destacar, muito sucintamente, dois conceitos que consideramos fundamentais para ampliar e contribuir com essa discussão: *meio* e *vivência*¹⁵⁵.

Em a *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia*, Vigotski (2010b) ressalta que para compreender o papel do meio no desenvolvimento da criança faz-se necessário abordá-lo a partir de parâmetros relativos (e não absolutos), bem como a partir da relação que existe entre a criança e o meio em uma dada etapa do desenvolvimento. Para ele, o meio não pode e não deve ser considerado uma circunstância do desenvolvimento “por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança”, mas sempre deve ser examinado “a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em uma dada etapa do desenvolvimento”. Isto é, “cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010b, p. 682, 683).

¹⁵⁵ Em sua tese de doutorado, Prestes (2010) sinaliza que as primeiras traduções da palavra em russo *pereživânie* foram para as línguas inglesa (*experience*) e espanhola (*experiencia*), porém, para ela, tais vocábulos e suas derivações não são capazes de corresponder com fidedignidade as ideias de Vigotski. Como sinalizado anteriormente, em português temos adotado o termo *vivência* que assim como outros conceitos cunhados por Vigotski, assume grande importância no contexto de suas obras e não tem uma definição precisa, pois aparece com diferentes significações na produção desse autor, desde seus primeiros escritos, como em “A tragédia de Hamlet, o Príncipe da Dinamarca” (1916). No texto em que Vigotski discute a questão do meio em Pedologia (2010b) e que foi traduzido para o português por Márcia Pileggi Vinha, com colaboração e revisão de Max Welcman, consta a seguinte nota explicativa a respeito deste conceito: “O dicionário *Psicologia Clínica* (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživânie* como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. P. não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental.” Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos “vivência”, no sentido daquilo ‘que se viveu’ ou de ‘conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa’ (Houaiss, 2009)” (VIGOTSKI, 2010b, p. 683). Já o professor Paulo Bezerra, importante tradutor de diversas obras de Vigotski para o português, assegura que “*pereživânie* é um estado psicológico especial, é a presença de sensações ou sentimentos vividos por alguém. Tanto pode ser o resultado de sensações e sentimentos experimentados, e aí eu traduzo tranquilamente como vivência [...] como o ato de experimentar tais sentimentos e sensações, que traduzo como vivenciamento. [...]. Qualquer outra tradução para *pereživânie* me parece fantasiosa” (TOASSA, 2009, p. 56-57). Nesse sentido, dado a complexidade deste termo e suas muitas possibilidades de interpretação, identificamo-nos com Jerebtsov e Prestes (2019, p. 680) quando assinalam que “por vivências propomos compreender o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas. De uma maneira mais lacônica, vivência poderia ser definida como um processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados. Ou seja, vivência ou sempre transforma o que existe, ou gera um novo sentido.” Sobre esse conceito/tema, sugerimos consultar: Vigotski (2010), Toassa (2009, 2014), Toassa e Souza (2010), Jerebtsov e Prestes (2019), Andrade e Campos (2019), entre outros.

Nessa passagem, Vigotski (2010b) já oferece alguns indicativos a respeito do lugar da criança como um elemento ativo que condiciona essa relação com o meio. Para ele, mesmo quando o meio permanece quase inalterado,

[...] o próprio fator de que *a criança se modifica no processo de desenvolvimento* conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, **pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado.** (VIGOTSKI, 2010b, p. 683, grifos nossos).

Por isso, segundo o autor, essa relação que se estabelece entre a criança e o meio (e, portanto, com a cultura), e o papel deste no desenvolvimento daquela, deve ser conduzida do ponto de vista das *vivências da criança*. O conceito de vivência aparece aqui como uma *unidade* de elementos do meio e da personalidade da criança, como unidade sujeito e cultura, possibilitando estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010b, p. 686).

Na vivência nem todas as particularidades constitutivas do sujeito participam inteiramente e em bases iguais de todas as situações por ele vividas, pois, como esclarece Vigotski (2010b), em determinadas circunstâncias e situações, existem certas particularidades responsáveis em determinar a atitude do sujeito frente uma dada situação e, em outros momentos, em novas e outras situações, outras particularidades desempenham papel principal. Isso remete, portanto, às singularidades constitutivas do sujeito, que permitem com que cada indivíduo vivencie uma determinada situação de um modo único e singular, isto é, as particularidades pessoais da criança “se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência”, porém, “ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento”, mas constitui-se também nos “diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança” (VIGOTSKI,

2010b, p. 687). A influência do meio (de uma situação ou outra) no desenvolvimento psíquico da criança está vinculado, não apenas do seu conteúdo (propriamente dito), mas também ao nível de compreensão e de tomada de consciência pela criança com aquilo que ocorre no meio ou em determinada situação. Por isso, o autor afirma que:

Uma mesma situação, se desencadeada quando a criança tem um ano, três, sete anos ou quando tem treze anos, terá um significado totalmente diferente para ela. *Um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente.* (VIGOTSKI, 2010b, p. 689)¹⁵⁶.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010b) oferece importantes indicativos para pensarmos o processo de educação das crianças menores de 6 anos de idade, reposicionando-as no conjunto das relações que estabelecem com os outros e com o meio, e defendendo-as como sujeitos capazes e ativos em seu próprio processo de desenvolvimento. O meio, como “fonte de desenvolvimento”, ou melhor, “como fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança”, desempenha um importante papel para o desenvolvimento da personalidade e da consciência desde os primeiros meses de vida, pois é justamente da interação com o meio que a criança desenvolve as “[...] propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação” (VIGOTSKI, 2010b, p. 695-697).

A nosso ver, tais aspectos são fundamentais para pensarmos a questão do protagonismo infantil no processo educativo que mencionamos anteriormente. Entendemos, a partir das contribuições de Vigotski (2010a, 2010b), que se trata de um processo em que nem o meio, nem a criança e nem o/a professor/a podem ser considerados isoladamente, mas é justamente a unidade indivisível da relação que se estabelece entre os três e que se constitui na vivência. Dito de outro modo, “[...] o processo educativo se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (VIGOTSKI, 2010a, p. 73). A educação tem como objetivos não a “adaptação ao meio já existente”, mas justamente

¹⁵⁶ Ainda com relação a essa questão, Vigotski (2010b) lembra que, como as generalizações da criança e do adulto são diferentes, as crianças concebem a realidade e compreendem os acontecimentos que se dão ao redor dela e com ela mesma não inteiramente como nós compreendemos e, por isso, o adulto nem sempre é capaz de transmitir para ela toda a plenitude de significado de uma determinada situação ou acontecimento. Isso quer dizer que “[...] a criança compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram. E dessa forma, como resultado disso, *a criança em diversos níveis de desenvolvimento não possui correspondência perfeitamente adequada às ideias de um adulto.* O que significa que a criança em diversos níveis de desenvolvimento não generaliza de modo equivalente, e como resultado, ela concebe, imagina a realidade circundante e seu meio ambiente de modo distinto. Consequentemente, o próprio desenvolvimento do pensamento infantil, o próprio desenvolvimento da generalização infantil também se liga à influência do meio sobre a criança” (VIGOTSKI, 2010b, p. 690).

contribuir para a constituição da criança como ser social, em toda sua potência e diversidade. Por isso, como afirma o autor, é preciso organizar o *meio social educativo* para alcançar esse fim, isto é, a “fórmula do processo educativo” pode ser assim definida: “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2010a, p. 67). Para ele, a criação e ou organização de um meio social educativo é condição para que ocorra esse processo de humanização da criança:

É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, que o nosso objetivo final não é inocular méritos escolares especiais seja de que espécie for mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é nosso objetivo final. Mas na vida existem os mais variados hábitos e a iniciação pode compreender as mais diversas qualidades. Não podemos dispensar um tratamento indiferente e igual a todos os seus elementos nem dizer decididamente “sim” a tudo só porque isso existe na vida. Logo, não podemos aceitar que o processo educativo seja deixado a mercê dos elementos da vida. Nunca conseguiremos calcular de antemão que elementos da vida irão predominar no nosso educando nem se teremos como resultado uma caricatura da vida, isto é, uma coleção dos seus aspectos negativos e imprestáveis. [...]. É preciso ter em vista que não operamos com um membro estabelecido do meio, mas com um organismo em crescimento, em mutação, frágil, e que muito do que é perfeitamente aceitável para o adulto é nocivo à criança. [Essas] duas considerações [...] levam-nos a **rejeitar o princípio espontâneo no processo educacional e lhe contrapor uma resistência racional e uma administração desse processo movida pela organização racional do meio.** (VIGOTSKI, 2010a, p. 68-69, grifo nosso).

Portanto, a natureza psicológica do processo educativo consiste em:

[...] uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionários embates contínuos entre o homem e o mundo. (VIGOTSKI, 2010a, p. 73).

Visto dessa forma, o papel do/a professor/a é imensuravelmente mais importante e complexo do que afirmavam outras teorias e concepções, pois “[...] movimentamos a linha verticalizada que era uma realidade na antiga escola, propiciando um contexto educativo horizontalizado”, no qual “não somos superiores nem inferiores às crianças, mas realizamos o processo educativo juntos” (MARTINEZ, 2017, p. 73). Como responsável em organizar o meio social educativo e criar as condições necessárias para que seja formada na criança a experiência social – por meio da atividade conjunta e compartilhada –, o/a professor/a deve conceber sua atividade de ensino para atender as necessidades primordiais da criança, mas também ampliar essa experiência social mediante situações que oportunizem a apropriação da

cultura em toda sua riqueza e multiplicidade. Por isso, entendemos que as contribuições de Vigotski vão além e trazem implicações para pensarmos o currículo na Educação Infantil e os conteúdos para essa etapa da escolarização.

Os espaços da creche e da pré-escola podem se constituir em lugares repletos de possibilidades e de referenciais culturais para a criança, isto é, espaços conscientemente organizados para promover a ampliação dos repertórios infantis, mediante a consolidação de bases suficientemente sólidas para as atividades de criação e atuação das crianças no mundo, cujas formas iniciais de produção delas coabitem com as formas mais elaboradas de desenhos, pinturas, esculturas, filmes, literaturas, entre outras manifestações artísticas e culturais. Isso implica dizer que os conteúdos das vivências propostas às crianças não podem estar circunscritos apenas aquilo que é produzido e direcionado para essa categoria social (e que não raro carece de pouco ou nenhum senso crítico e artístico), mas os conteúdos dessas vivências devem contemplar o acesso ao conjunto da cultura humana objetivada historicamente. O currículo – como instrumento orientador do trabalho educativo – e a prática pedagógica – como as ações de ensino que possibilitam às crianças atuarem no mundo objetivo – devem estar orientados para aproximar e garantir que isso se concretize efetivamente, ou seja, que os/as professores/as organizem o meio social educativo e o ensino de modo a criarem na criança, a cada período de idade, necessidades de conhecimento e de uso dos objetos da cultura; necessidades de conhecer, sentir e perceber sons, cores, texturas, aromas e sabores; ouvir e compreender o vocabulário adulto para depois fazer uso pleno deste; interpretar, compreender e atribuir sentidos aquilo que vê e vive no espaço da Educação Infantil e fora dele.

Nesse sentido, a organização dos tempos e dos espaços; a seleção, disposição e organização de objetos diversificados a serem manipulados pelas crianças; o ensino da função social dos objetos e a apropriação de seus atributos conceituais; o planejamento de situações em que as crianças possam fazer outras e novas descobertas, com o auxílio de um adulto, dos colegas de mesma idade e ou com parceiros mais experientes que ela; a organização de situações em que a criança desenvolva sua autonomia e curiosidade frente as coisas do mundo; e o compartilhamento das mais diversas experiências vivenciadas nos espaços da creche e da pré-escola são condições indispensáveis para o bom ensino na Educação Infantil, uma vez que possibilitam a complexificação das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, reorganizam a consciência da criança promovendo o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, interessa-nos olhar para o NDI com vistas a compreender como esse meio social educativo é por seus/as profissionais organizado, em especial, como que os/as

professores/as organizam sua atividade de ensino para que o *bom ensino* ocorra, tal qual indica Vigotski (2010a, 2010b). Vimos até aqui que essa instituição está ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e oferece condições para que esse meio social educativo possa ser intencionalmente organizado para ampliar as referências culturais das crianças mediante um ensino respeitoso e de qualidade. Sua estrutura física, seus amplos espaços abertos e os parques sugerem muitas possibilidades de acolhimentos e descobertas, circulação e brincadeiras, socialização e compartilhamentos. Já a formação do seu quadro docente (e dos demais profissionais que integram a instituição) e o desenvolvimento por eles das atividades de ensino, pesquisa e extensão indicam que, no NDI, a responsabilidade pela educação das crianças é algo compartilhado por todos. Embora somente os/as professores/as desempenhem a atividade de ensino propriamente dita, ela é, de certa forma, compartilhada com os/as estudantes estagiários/as, auxiliares de creche e demais membros desse coletivo. Assim, diante de toda essa ambiência, no próximo capítulo evidenciaremos parte do processo educativo realizado nessa instituição, com ênfase para alguns projetos de ensino desenvolvidos com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Nosso objetivo é identificar no trabalho docente, coletivo ou compartilhado, alguns indicativos de como o ensino é organizado para que a criança, desde seu ingresso no NDI, possa ter acesso à cultura em sua multiplicidade de objetos e como que isso vai sendo por ela vivenciado, considerando os períodos do desenvolvimento infantil e a evolução de sua atividade.

*Todos no bote ao sol da tarde,
cheios de alegria flutuando,
mãozinhas desajeitadas
aos remos e o leme comandando,
a tatear nas águas ondeadas,
desliza o divertido bando.*

*Oh! Minha nossa, que dor!
Em meio a essa linda cena,
me pedirem: “Conte uma história!”
é mesmo de não ter pena.
Mas, quem pode resistir
a três traquinhas pequenas?*

*A Rainha Primeira ordena:
“Comece já!”, ela disse.
Mais, calma, a Segunda Rainha
pede: “História com maluquice!”
A Terceira, sendo menor,
tagarela, imita Alice.*

*Logo porém se fez silêncio.
Começa o conto e a fantasia,
lá do País das Maravilhas,
sobre a menina que fazia
a viagem com estranhas criaturas,
bichos, sonhos e anarquia.*

*Uma história quase sem fim.
Sempre que o contador, cansado,
dizia: “O resto virá depois”,
ouvia o resmungo irritado:
“Ora, se o resto é que é o melhor...”
“Pois continue, muito obrigado!”*

*A história então assim nasceu,
lá no País das Maravilhas,
os episódios iam surgindo,
como fossem ilhas mais ilhas,
até o passeio acabar,
pôr do sol, brisa fria, mantilhas.*

*Alice! Eis aqui a tua história,
contada assim, em verso e prosa,
a imaginação fiel da infância,
colhida, um broto rosa,
aroma místico da memória,
numa terra misteriosa. (Lewis Carroll).*

5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO E QUANDO O UNIVERSO DA CULTURA MATERIAL E INTELLECTUAL É APRESENTADO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE?

O primeiro fio nos levou para um lugar com torres, castelos, muros, casas, cabanas, tocas e esconderijos que se configuraram formando um cenário. Fomos desenrolando o fio e aprendendo os mistérios da tecelagem. Os fios foram se enrolando e produzindo tramas de entrar, sair, aparecer, desaparecer, arrastar, deslizar, empurrar, construir, derrubar e espiar. Dentro de cada nova história, outras histórias vinham morar. Cada criança criou e protagonizou seus próprios enredos. [...]. Foi necessário um tempo para aprender sobre os segredos da tecelagem e assim, fio a fio, construir o nosso trabalho. Um trabalho com nossos ritmos, desejos, interesses e o “nosso jeito de ser”. (Avaliação coletiva, Módulo I, 2016).

Imagem 12 - Registro das marcas de pés dos bebês: Argila e tinta guache. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Não por acaso escolhemos começar com uma imagem que remete ao início de um trabalho docente com um grupo de crianças de 0 a 3 anos de idade e um trecho da avaliação coletiva entregue às famílias ao final do primeiro semestre letivo. Estes dois registros guardam em si um conjunto de particularidades inerentes ao trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil. A analogia com a tecelagem revela em muito o desafio cotidiano e a responsabilidade de ser e estar professor/a com crianças, em seus primeiros anos de vida, em um espaço institucionalizado de educação. É preciso que os sujeitos envolvidos nesse processo educativo estejam dispostos a segurar na ponta do fio e, devagarinho, com

afeto e respeito, iniciar a longa e intensa jornada de desenrolar, tramar, tensionar, desfazer os nós e juntar as pontas que se soltam pelo caminho. Isso requer, como ali diz, tempo para aprender sobre os segredos da tecelagem, compreender as muitas histórias individuais que se cruzam e se entrelaçam à medida que uma história coletiva se constrói. E esse mesmo tempo torna-se aliado na descoberta de um universo novo que se descortina para crianças e famílias, mas que se renova e se transforma a cada ano. Trata-se de um caminho que se faz caminhando, sem um percurso ou um trajeto já previamente definido e delimitado. A bagagem que nos constitui – professores/as, crianças e famílias – contribuiu para que possamos efetuar nossas escolhas e decidir os trajetos que, de um modo ou de outro, resultam em experiências humanizadoras que deixam marcas profundas e singelas, como essas dos pés de um bebê que, pela primeira vez, pode sentir e lambuzar-se por inteiro com argila e tinta guache. É o início da construção de uma identidade de grupo que se faz a partir do compartilhamento e da troca, do olhar e da escuta, do respeito aos ritmos e aos tempos.

Poderíamos ainda estabelecer outro paralelo entre o ofício do tecelão e a tecelagem com a atividade docente e o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, pois ambos se fazem a partir de muitas mãos que sustentam uma infinidade de fios dos mais diversos tipos, espessuras e tamanhos. Compartilhar essa complexa tarefa é um exercício desafiador, porém temos visto que o diálogo e a parceria com nossos pares tornam o processo muito mais rico, diverso e interessante para todos os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, como sinalizado anteriormente, por constituir-se campo de experimentação pedagógica, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, desde sua criação, vem repensando o ensino e as possibilidades de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por meio do seu corpo docente. Nos últimos anos e mais especificamente na última década – período em que ocorrem novos concursos públicos para provimentos de docentes na instituição – há o interesse em retomar e dar continuidade às discussões já traçadas em momentos anteriores a respeito do processo de educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Em diálogo com as professoras veteranas, o grupo de docentes recém-chegado foi estabelecendo, via estudos e pesquisas, mas sobretudo pelo ensino, um conjunto de ideias, pressupostos e estratégias para o trabalho educativo nos primeiros anos da Educação Infantil. De lá para cá, esse movimento ganhou força e diversos desdobramentos (culminando, por exemplo, em projetos de extensão e grupos de estudos e pesquisas), muito foi aprendido e compartilhado coletivamente, criando-se condições para que as professoras pudessem pensar, entre outros aspectos, em novas alternativas de agrupamentos das crianças.

Assim, em 2016, como professora com um grupo de bebês, integro uma proposta de trabalho pouco comum no NDI. Isto é, uma configuração inusitada foi inicialmente proposta e aprovada pelo coletivo de docentes da instituição: duas professoras compartilhando a docência de um grupo 2/3 com 16 crianças com idades entre 1 e 3 anos¹⁵⁷. Todavia, com o início do ano letivo, logo nas primeiras semanas, essa organização foi sendo modificada devido a participação e inserção do grupo 1, composto por 6 bebês com idades entre 3 e 11 meses, resultando, portanto, em um coletivo de 22 crianças de 3 meses a 3 anos de idade. A experiência docente em questão, e outras que se assemelham a ela e que serão descritas a seguir, tem sido provisoriamente denominada de *docência compartilhada*, entendida como aquela em que um conjunto de professoras/es coletivamente planeja, executa e avalia ações educativas para um grupo ou mais de um grupo de crianças.¹⁵⁸

Nos dois anos subsequentes, outros formatos de parceria, colaboração e ou docência compartilhada foram experimentados. Em 2017, como professora de um grupo 3 no turno matutino, composto por 9 crianças com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses, foi possível estabelecer, desde o início das atividades letivas com as crianças, um trabalho compartilhado

¹⁵⁷ Das entrevistas aos encontros de avaliação individuais com as famílias, bem como todas as reuniões coletivas foram realizadas de modo compartilhado pelas professoras, ambas responsáveis por esse grupo multietário.

¹⁵⁸ Aqui parece-nos importante alguns esclarecimentos. O primeiro, diz respeito ao fato de que, pela implicação sujeito e objeto desta pesquisadora nessa pesquisa, nem sempre será possível descrever essa experiência de docência compartilhada apenas pela via da racionalidade, pois é muito desafiador destituir-se dos afetos e dos desejos que mobilizaram (e ainda mobilizam) essas parcerias com as colegas professoras e o trabalho junto às crianças. Por isso, é possível que em alguns momentos a escrita esteja atravessada pela vivência desta pesquisadora e pelas implicações concernentes a relação sujeito-objeto. O segundo, corresponde ao fato de que o conceito de docência compartilhada pode assumir outros sentidos e configurações, sobretudo quando nos referimos ao trabalho docente realizado na primeira etapa da escolarização básica. Com isso queremos afirmar que a experiência de docência compartilhada aqui apresentada configura-se como uma das muitas possibilidades para se pensar e se organizar o trabalho pedagógico, coletivo e compartilhado, na Educação Infantil. Sabemos que em outras situações e instituições o compartilhamento da docência é marcado por tensões e contradições que não discutiremos neste texto. Na Prefeitura Municipal de Florianópolis, por exemplo, há uma organização da docência e do trabalho coletivo na Educação Infantil bastante singular, compartilhada e tensionada pela relação entre professores/as, auxiliares de sala e auxiliares de ensino, isto é, reconhecemos que tanto na rede municipal como em outras instituições há diferentes possibilidades de organizar e articular o trabalho docente com as crianças menores de 6 anos de idade. Porém, o que interessa demarcar aqui é que esse conceito, neste trabalho, busca evidenciar que o compartilhamento da docência implica o compartilhamento do trabalho pedagógico com um grupo ou mais de um grupo de crianças (com idades distintas e em diferentes períodos do desenvolvimento). No caso do NDI, e mais especialmente das experiências em foco, o trabalho docente compartilhado é tensionado, por exemplo, pela necessidade de compartilhamento também com os estudantes estagiários/as que, como vimos, ocupam um lugar fundamental na organização do trabalho pedagógico, porém não possuem tempo, dentro da carga horária do estágio, para uma participação efetiva no planejamento docente. O desafio vem sendo o de encontrar alternativas que possibilitem outras formas de pensar essa colaboração e compartilhamento com os/as estudantes de modo que possamos construir outras relações formativas e pedagógicas no interior do estágio não-obrigatório, superando esse lugar de subalternidade a quem tem o controle sobre o trabalho (e que neste caso é o/a professor/a). É preciso ainda destacar que um trabalho docente com esta configuração exige muita afinidade e comprometimento dos sujeitos envolvidos, porém não está isento de tensionamentos e imprevistos, isto é, todo trabalho docente é marcado e travessado pelo imprevisível cotidianamente e para que haja uma reorganização é preciso certa convergência entre os sujeitos implicados no trabalho. Por fim, é importante dizer que a experiência docente de cada professora neste trabalho de docência compartilhada é única: cada professora, a partir da sua trajetória pessoal e formativa, vivencia (e reelabora) essa experiência e por ela é afetada de um modo singular.

e articulado com a professora do grupo 3 no turno vespertino. Desse modo, ainda que exercêssemos à docência com grupos de turnos contrários, nos encontrávamos, não apenas para compartilhar as ideias e referências que subsidiariam a sistematização do planejamento, como também para confeccionar os materiais a serem utilizados com as crianças, organizar os espaços e as instalações de uso comum para os dois grupos. Tal movimento possibilitou, entre outros aspectos, que as crianças dos dois grupos pudessem estabelecer certa correspondência entre elas, as quais se realizavam das mais diversas formas (por livros, objetos, desenhos, mensagens escritas ou imaginárias etc.). Ademais, devido a configuração física e organizacional do Módulo I, em diversos momentos as crianças dos grupos 1 (3 meses a 11 meses) e 2 (1 ano a 1 ano e 11 meses) participavam das proposições planejadas inicialmente para os grupos 3.

Já no ano seguinte, em 2018, na condição de professora de um grupo 2 no turno vespertino, composto por 8 crianças com idades entre 1 ano e 1 ano e 11 meses, foi possível tecer, desde o início do ano, um trabalho coletivo e de docência compartilhada com a professora do grupo 3 vespertino, composto por 9 crianças com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses. Ainda que, do ponto de vista organizacional, os grupos fossem compreendidos pela instituição como dois grupos (G2 e G3), na prática ambos formavam um único grupo com 17 crianças com idades entre 1 ano e 2 anos e 11 meses. Por isso, os encontros com as famílias, as reuniões de apresentação do projeto de trabalho e a escrita desse documento, os planejamentos e a execução das propostas pensadas, as orientações dos/as estudantes estagiários/as não-obrigatórios e a elaboração dos documentos coletivos de avaliação foram concebidos sempre a quatro mãos. Além disso, é fundamental dizer que as professoras com quem se estabeleceu a experiência de docência compartilhada no ano de 2016 foram as mesmas com as quais se desenvolveu o trabalho nos anos posteriores (com uma em 2017 e com a outra em 2018)¹⁵⁹.

Considerando a riqueza da experiência vivida, os arranjos dos grupos e o período de desenvolvimento das crianças (0 a 3 anos), as trocas realizadas entre as professoras e o acúmulo de material produzido, coletado e arquivado ao longo desse período, elegemos os anos de 2016, 2017 e 2018 como o recorte temporal e fonte de dados para essa pesquisa. Cabe esclarecer que entendemos como fonte de dados diferentes tipos de documentos que

¹⁵⁹ Ambas ingressaram como professoras efetivas na instituição a partir do concurso realizado em 2011 e, nos anos em que esta pesquisa faz referência (2016-2018), estavam como responsáveis pelos respectivos projetos de extensão dos quais eu fazia parte: a professora Dra. Caroline Machado coordenava o Projeto de Extensão *Infância e Literatura: projeto interdisciplinar de formação de pequenos leitores* (atualmente denominado Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores) e a professora Dra. Lígia Mara Santos coordenava o projeto *Sobras de Arte: Laboratório interdisciplinar para formação estética docente*.

permitiram compor aquilo que temos denominado de *episódios narrativos* de diferentes situações vividas e experienciadas para e com as crianças no NDI: projetos de trabalho ou projetos de ensino; planejamentos; registros escritos individuais – elaborados por essa pesquisadora quando na condição de professora desses grupos –, e os coletivos, desenvolvido pelas professoras nos respectivos anos e centrados em aspectos mais gerais do trabalho e dos grupos; registros filmicos ou fotográficos; documentos de avaliação coletiva (elaborados conjuntamente pelas professoras responsáveis pelos grupos) e os pareceres descritivos individuais das crianças (também produzidos por essa pesquisadora quando na condição de professora do grupo); documentos oficiais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e sua página na internet (<https://ndi.ufsc.br>).

Nesse sentido, é importante dizer que a escolha dos episódios narrativos busca responder questões oriundas da reflexão teórica e das categorias elencadas durante a pesquisa. Somente após um mergulho nos estudos da Teoria Histórico-Cultural foi possível retomar, a partir de outro lugar e sob o novo olhar, a experiência vivida e acumulada ao longo desses três anos, e encontrar ali pistas das categorias empíricas que dialogam e se interconectam com os estudos teóricos. Isto é, ao recorrermos a esse conjunto de memórias e documentos oriundos do fazer pedagógico – com o intuito de entendermos como ocorre o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil e, portanto, como essas professoras decidem apresentar o universo da cultura material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada –, encontramos alguns indicativos iniciais de por onde essa aproximação é inicialmente realizada.

A nosso ver, os episódios narrativos indicam que o desafio de introduzir e apresentar a cultura para a criança na Educação Infantil, pressupõe, como sinalizamos diversas vezes ao longo deste texto, o conhecimento do *processo de desenvolvimento infantil* e da *atividade principal* que guia o desenvolvimento da criança em cada período de idade. Não basta possibilitar que a criança entre em contato com o mundo que a rodeia, é preciso um olhar atento e respeitoso do/a professor/a para aquilo que a criança comunica com seu corpo, choro, riso ou fala. Somado a isso, no trabalho pedagógico com crianças menores de 3 anos de idade, observa-se o quanto uma relação dialógica com a família é fundamental para iniciar esse longo processo de descobertas e de construção de vínculos, pois é a consolidação desses laços de confiança e respeito mútuo entre família, criança e professor/a, que permite que o trabalho ganhe fluidez e, aos poucos, estabeleça-se uma identidade de grupo.

Além disso, o ensino nessa etapa da escolarização e a organização desse meio social educativo requer uma preocupação com o planejamento e a organização dos *tempos* e dos

espaços para garantir o atendimento às demandas individuais de atenção (sono, troca, alimentação) em um espaço que é coletivo e pulsante, mas, ao mesmo tempo, criar outras e novas necessidades que promovam e impulsionem o desenvolvimento infantil. Nesse caso, entram em cena também os recursos disponíveis para o/a professor/a organizar e desenvolver sua atividade de ensino de modo que oportunize um conjunto de *vivências* interessantes para a criança e que promovam sua atividade e seu pensamento. Por meio dos episódios narrativos e das imagens apresentadas ao longo deste capítulo, veremos que a disposição de *objetos, materiais e materialidades diversas*, de um modo ou de outro, revelam como o/a professor/a compreende o processo de desenvolvimento infantil e como organiza as atividades de ensino priorizando (ou não) o acesso a determinadas produções humanas. Interessa-nos, portanto, destacar o papel essencial do/a professor/a na Educação Infantil como o/a responsável em mediar os movimentos de exploração e descobertas da criança com o mundo físico e social, instigando-lhe a sentir (com o corpo em toda sua dimensão), a conhecer, a saber, a experimentar e a aprender.

Tudo isso requer, necessariamente, *planejamento* das proposições; *observação* atenta para perceber os desdobramentos resultantes das proposições vivenciadas pelas crianças; *registros* dos desafios, mas também das sutilezas que se colocam como possibilidades frente aos movimentos infantis; e, por fim, mas não menos importante, uma *avaliação* crítica sobre o fazer pedagógico de modo que ao reelaborar o vivido se tenha condições de identificar no processo os saltos de desenvolvimentos de cada criança e do grupo como um todo.

Com base na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e levando em consideração a evolução da atividade da criança em cada período de idade, outro indicativo de como esse trabalho de docência compartilhada é pensado e organizado pelas professoras para contribuir com o processo de humanização das crianças, consiste no fato de que o ensino tem como fio condutor a articulação entre a *arte* e a *literatura*. Nesse caso, o trabalho pedagógico, planejado pelas professoras a partir desses dois eixos, visam proporcionar às crianças, entre outros aspectos, uma *diversidade e simultaneidade de experiências* pela apresentação das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Por outro lado, entendemos que é justamente a *docência compartilhada* que permite a realização de um trabalho com tamanha singularidade. Embora o NDI assuma em sua Proposta Curricular que os pressupostos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças são definidos a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a multiplicidade de olhares dos/as professores/as e suas trajetórias profissionais e de formação, os repertórios culturais e as histórias de vida de cada um/a, oportunizam um trabalho muito mais diverso e

interessante para todos os sujeitos envolvidos, especialmente para as crianças. Ainda que a docência compartilhada se ancore no saber-fazer coletivo e na afinidade teórico-metodológica, assegura-se a autonomia e respeita-se as decisões individuais de cada professor/a, garantindo a pluralidade de ideias e a produção de outros e novos sentidos. Desse modo, efetiva-se, no âmbito das relações entre os/as docentes, aquilo que Vigotski e seus colaboradores incessantemente defendem: o ser humano é um ser social por natureza e é pela relação com os seus semelhantes (ou diferentes) que se humaniza e forma sua consciência frente aos limites e as possibilidades postas em um determinado tempo histórico e social. Por isso, como nos lembra Delari Junior (2013, p. 210), “[...] a própria consciência não é o puro conhecimento, mas também o desconhecimento, não é controle absoluto, mas movimento de alteridade de cada ser humano com relação a si mesmo” e com os outros, por isso “[...] a consciência é, também, diálogo, é conhecimento partilhado entre muitos, e, portanto, não isento de fissuras, de tensões, de confrontos ou embates”.

Outra característica desta experiência de docência compartilhada é justamente o fato de que, por haver mais de uma professora responsável pelo grupo de crianças – ciente do planejamento, intencionalmente orientado e comprometido com o ensino – é possível garantir, no movimento coletivo cotidiano junto às crianças, tempos e espaços para que uma dessas professoras possa atender demandas pontuais ou específicas de cuidado e de educação de uma criança do grupo, enquanto que as demais permanecem participando de uma (ou de várias) propostas, sob o olhar responsável e atento das outras professoras. O episódio abaixo mostra como essas trocas, combinados e compartilhamentos são possíveis no dia a dia:

Episódio 1 - Ovos com tinta guache.

As crianças foram convidadas a se sentarem em um tapete disposto no chão do Solário. Enquanto duas professoras e os/as estagiários/as acomodavam todo o grupo e mobilizavam a atenção com perguntas curiosas sobre o que poderia estar por vir, a terceira professora se aproximava com alguns objetos junto de si. Com o livro em mãos, recontou parte da história iniciada na semana anterior, parando exatamente no trecho em que o autor fala do ovo e da relação deste com o início da vida para os animais e para os humanos. Depois, fazendo uso dos demais objetos, contou outra breve história que se relacionava com a primeira: de um ovo grande, muito grande, nasce uma criatura belíssima e conhecida por muitos – um dragão! A segunda narrativa provocou uma reação animada entre as crianças que manifestaram interesse tanto pelo ovo em si e seu tamanho inusitado (uma casca de ovo de avestruz), como pelo personagem principal que já habitava o imaginário das brincadeiras de algumas crianças. Como previsto pelas professoras, as crianças queriam segurar, tocar e brincar com o ovo. Por isso, como um dos desdobramentos dessas histórias, ainda no espaço do Solário, foi disposto no chão um tecido cru e foram oferecidas cascas de ovos de galinha para que pudessem manusear. Algumas crianças já

conheciam o ovo de galinha e, talvez por isso, seguravam com cuidado e atenção; outras, no entanto, estavam vendo e tocando pela primeira vez, como no caso dos bebês. As mediações, feitas quase que individualmente ou em pequenos agrupamentos, buscavam chamar a atenção das crianças para o peso, a temperatura, a textura e o som quando sacudido próximo ao ouvido. Todavia, não demorou para que uma das crianças apertasse um dos ovos e entre seus dedos escorresse um bocado de tinta colorida. A partir daí os movimentos de experimentação foram os mais diversos: ovos lançados ao chão com força e o restante de suas cascas trituradas com pisadas intensas de muitos pés pequeninos; outros, menos ousados, foram cutucando as beiradas da casquinha por onde as professoras haviam inserido a tinta, quebrando-as bem devagarinho. Os bebês com maior mobilidade acompanhavam o movimento das crianças mais velhas. Já aqueles que necessitavam de um pouco mais do suporte dos adultos, levavam os ovos a boca (estranhavam o gosto ou textura da casca) e eram convidados a experimentá-los de outras formas. À medida que um ou outro bebê manifestava algum desconforto, sono ou mesmo fome, a professora do grupo retornava para a sala de referência para proceder com a higienização das mãos (e de outras partes do corpo) e suprir as necessidades individuais, enquanto os demais bebês, ainda envolvidos na proposição, permaneciam em companhia e sob os cuidados das outras professoras e estudantes estagiários/as. (Descrição da autora, 2016).

Imagem 13 - Brincadeira com ovos preenchidos com tinta guache. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

A nosso ver, esse episódio traduz alguns dos aspectos elencados anteriormente e que são equacionados no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se de uma proposta que envolve crianças com idades bem distintas e em períodos do desenvolvimento diferentes, mas que juntas aprendem ao verem e ouvirem histórias, manipularem e explorarem objetos, experimentarem sensações e emoções. Assim, em situações como a descrita, está implícito a preocupação por parte das professoras com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, das qualidades tipicamente humanas como a fala, a memória e o pensamento, mas também dos sentimentos e da imaginação como formas legítimas de conhecimento. Corroboramos com Yolanda Reyes (2010, p. 25) de que a história humana tem nos demonstrado, desde o princípio, que “[...] não só de pão vive o homem”, pois “além de

sermos nutridos e atendidos no plano fisiológico, precisamos das palavras e do afeto de que são portadoras para sobreviver”. Talvez por isso, as experiências estéticas oportunizadas pelo/no encontro com a arte e com “[...] a literatura, esse texto a tantas vozes que abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento” e que “[...] reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados” (REYES, 2010, p. 25), tenham o poder de nutrir e alimentar as brincadeiras infantis, por meio das quais as crianças também aprendem e constituem-se como sujeitos culturais.

Finalmente, parece-nos importante reafirmar que o trabalho pedagógico descrito a seguir é fruto do esforço de um coletivo de professoras que, por muitos anos, vem estudando, refletindo e elaborando alguns pressupostos teóricos e estratégias metodológicas para o ensino com crianças entre 0 e 3 anos de idade. Tal empenho vislumbra alcançar certa unidade no planejamento, realização e avaliação do projeto coletivo e da docência compartilhada, pela articulação contínua entre a reflexão teórica e a prática pedagógica. Para esta pesquisa interessa-nos, especialmente, evidenciar como uma parte dessas professoras apresentam para as crianças de 0 a 3 anos de idade o universo da cultura cristalizada e materializada nas produções humanas, ou seja, como esse coletivo cria, por meio do ensino, as condições para que as crianças se humanizem mediante o acesso à diversidade de elementos da cultura.

5.1 DO PROCESSO DE INSERÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS: A IDADE E A ATIVIDADE DA CRIANÇA COMO INDICATIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO

Compartilhamos a compreensão de que o trabalho educativo e a atividade de ensino do/a professor/a nos espaços da creche e da pré-escola devem estar orientados e intencionalmente organizados para promover a humanização das crianças pela ampliação das formas de domínio dos signos e instrumentos objetivados na experiência social. Entretanto, para que isso seja possível, faz-se necessário pensar e planejar as condições e circunstâncias mais favoráveis às aprendizagens infantis, pois como bem definiu Vigotski (2010a, 2010b), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Por isso, pensar o processo educativo e a inserção e o acolhimento das crianças de 0 a 3 anos (e de suas famílias) no espaço da Educação Infantil, implica ter como pressuposto para a organização desse meio social educativo, não apenas a idade da criança, mas também a atividade principal que guia

seu desenvolvimento naquele período de idade. Isso quer dizer que os/as professores/as, além de satisfazerem as necessidades primordiais e imediatas da criança, têm a responsabilidade de organizar sua vida, criando as condições para que seja formada a experiência social, por meio da atividade conjunta e compartilhada, isto é, o/a professor/a vai progressivamente apresentando as coisas do mundo e introduzindo a criança nesse universo da cultura humana criada pelas gerações que lhe antecederam.

Essas formas adequadas de organização do meio social educativo, demandam, por sua vez, o planejamento e a organização do ensino pelo/a professor/a, bem como os meios para que ele se efetive, ou seja, os recursos, os instrumentos, os materiais e as materialidades; os tempos e os espaços; e os procedimentos. Assim, no início de cada ano letivo, essas ações devem ser pensadas visando o processo de inserção, acolhimento e construção dos vínculos com as crianças e as famílias.

No NDI, o período de inserção¹⁶⁰ é previsto em calendário e ocupa um importante lugar nas discussões desta instituição, pois é considerado por todos os/as profissionais como um tempo indispensável para o acolhimento das crianças e de suas famílias¹⁶¹. Durante o mês de fevereiro e antes do início das atividades com as crianças, são realizadas duas importantes reuniões¹⁶² com as famílias para apresentar a instituição e esclarecer as dúvidas concernentes ao período de inserção, como também são reservados alguns dias para as entrevistas entre os/as professores/as e as famílias. Esse momento configura-se como de fundamental importância,

¹⁶⁰ O período de inserção caracteriza-se como aquele destinado ao acolhimento das crianças que já frequentavam a instituição, como também daquelas que ingressam pela primeira vez no NDI. Geralmente destina-se de duas a três semanas para esse processo, com a redução do horário de atendimento; porém, observa-se que isto pode variar de acordo com a idade e com o perfil das crianças que compõem o grupo. O/a professor/a possui autonomia para pensar qual a melhor forma de organização dos horários para acolher com maior qualidade a criança e sua família. No Módulo I é comum que os grupos sejam divididos em subgrupos, distribuídos ao longo do turno. O/a professor/a, juntamente com a família, avalia a necessidade de ampliar ou não os dias de inserção e ou o tempo de permanência da criança.

¹⁶¹ A respeito do calendário letivo do NDI, gostaríamos de destacar que ele tem como referência o calendário da UFSC; é formulado por uma comissão interna composta por docentes e técnicos administrativos; é aprovado em Colegiado e nas instâncias subsequentes sempre ao final de cada ano; e esses documentos institucionais podem ser acessados no site do NDI ou no link: [http:// https://ndi.ufsc.br/calendarios-do-ndi-todos-os-anos/](http://https://ndi.ufsc.br/calendarios-do-ndi-todos-os-anos/). Nos parece pertinente ainda dizer que, salvo exceções, as férias coletivas dos docentes são gozadas durante o mês de janeiro e logo no início de fevereiro são retomadas as atividades internas com todos os profissionais da instituição. No período que precede o início das atividades com as crianças, realiza-se, portanto, atividades de formação, reuniões por setores e subgrupos, avaliações, socialização de relatórios e projetos de ensino, pesquisa e extensão, formação dos estagiários não-obrigatórios, entre outras atividades previstas pela gestão e pelos demais profissionais. Trata-se de um momento de fundamental importância para a instituição como um todo, pois se tem garantido um espaço para diálogos e discussões coletivas que, no decorrer do ano, nem sempre são possíveis de serem realizadas, considerando as cargas horárias dos profissionais e as respectivas demandas de trabalho.

¹⁶² Uma mais geral, para todas as famílias que ingressam naquele ano no NDI, com a finalidade de apresentar a instituição, e outra, mais específica, cujo principal tema é a inserção das crianças novas e o esclarecimento de dúvidas concernentes a esse período. Normalmente essas reuniões são realizadas no mesmo dia e as famílias conseguem conhecer um pouco mais do funcionamento da instituição, sua organização por setores e seus respectivos profissionais, assim como o/a professor/a responsável por cada grupo.

pois se trata de uma conversa inicial, cujo objetivo é, por um lado, conhecer um conjunto de informações a respeito da criança – seus gostos e preferências sobre os mais diversos aspectos; as estratégias utilizadas pela família para fazê-la, por exemplo, dormir; o modo como ela é alimentada; o desenvolvimento gradativo da linguagem e de suas habilidades motoras desde o nascimento; os hábitos de troca e de higiene, entre tantas outras demandas peculiares de cada criança –, ao mesmo tempo em que se constituiu como um primeiro acolhimento da família que compartilha generosamente parte de sua organização diária, manifesta suas dúvidas, angústias e expectativas com o ingresso da criança na Educação Infantil¹⁶³.

Dessa forma, com vistas a oferecer as melhores condições para que o período de inserção configure-se, por um lado, como esse tempo de acolhimento e de reconhecimento dos espaços e dos sujeitos que compõem esse coletivo, e, por outro, como um tempo capaz de promover a ampliação das referências e dos repertórios das crianças pelo contato e manuseio por elas de diferentes objetos, materiais e materialidades, são previstos alguns dias para o *planejamento* e a *organização dos espaços coletivos e das salas de referência dos grupos*. Partindo do pressuposto de que a criança aprende desde que nasce e porque aprende se desenvolve, entendemos que o *planejamento dos espaços* da Educação Infantil devem ser pensados e organizados para promover encontros – entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos, entre pessoas e um lugar –, mas, sobretudo, favorecer a independência e a autonomia desde os primeiros meses de vida. Por isso, a equipe docente, geralmente subdividida e agrupada de acordo com os Módulos, discute ideias, seleciona, escolhe e dispõe objetos, materiais e materialidades para compor e integrar a organização dos espaços, e prevê momentos mais coletivos e outros mais reservados entre o/a professor/a de referência do grupo e as crianças que dele fazem parte. Essa organização configura-se, portanto, como um convite para a exploração, o início de um percurso que segue sem uma direção determinada a priori, mas que convoca a olhar para cima e para baixo, para frente e para trás, em linha reta e circundante, olhar para as coisas e para as pessoas, até que aos poucos todos possam se ver e se reconhecer a partir das experiências individuais e coletivas. Essa dinâmica ganha contornos muito específicos a cada ano, como podemos observar nos episódios e imagens abaixo:

¹⁶³ Para as entrevistas é orientado aos pais ou responsáveis que, sempre que possível, venham para esse primeiro encontro sem a criança ou em mais de um adulto para revezar o cuidado e a atenção com o/a filho/a durante a conversa com o/a professor/a. Considerando que o tempo da entrevista pode variar de 45 minutos (para os grupos 4, 5 e 6) até 1h30 (para os grupos 1, 2 e 3), esse entendimento tem como pressuposto garantir que a família possa estar integralmente entregue para esse momento, que se configura como o início do estabelecimento dos vínculos com o/a professor/a e com a instituição.

Episódio 2 - Planejamento e organização do Módulo I: inserção (2016).

Naquele ano, antecedendo as reuniões e entrevistas com as famílias, foram garantidos em calendário cinco dias para o planejamento e a organização dos espaços. Com a definição dos turnos e grupos, o Módulo I ficou assim estruturado: no período matutino - grupo 1, grupo 2 e grupo 3 (sendo duas professoras efetivas e uma substituta, cada qual responsável por um grupo de crianças); e no período vespertino – grupo 1, com uma professora efetiva como referência, e grupo 2/3, configurando-se em um arranjo experimental de crianças com idades entre 1 ano e 1 ano e 11 meses e 2 anos a 2 anos e 11 meses, com duas professoras efetivas como referência. Considerando as muitas particularidades entre os dois turnos, mas também a estrutura física do Módulo que permite uma integração entre as salas e as crianças, as seis professoras definiram, com base nas especificidades das crianças dos grupos, a ocupação das salas e os materiais e brinquedos que estariam dispostos nesses espaços. A partir do compartilhamento de ideias, definiu-se os materiais que ocupariam o centro do Módulo, costumeiramente denominado de “miolo”. A ideia principal era promover uma organização que possibilitasse encontros e encantamentos, explorações e aventuras, brincadeiras e construções, aconchego e acalento, autonomia e liberdade para as crianças e suas famílias. Tomando como referência as histórias “Não é uma caixa!”, de Antoinett Portis, e “O lenço”, de Patrícia Auerbach, foram dispostos por todo o miolo tecidos dos mais diversos tipos, cores, texturas e tamanhos, nas mais variadas posições e lugares – pendurados no teto, formando anteparos entre objetos (e depois entre crianças e adultos), dispostos no chão ou sobre outros objetos e brinquedos – e caixas, muitas caixas – pequenas, grandes, quadradas, retangulares, abertas, fechadas. Ainda durante o período destinado ao planejamento, as professoras produziram e encaminharam por e-mail para as famílias, um material com fotos, acompanhado de uma breve narrativa escrita – bastante provocativa sobre o espaço, com vistas a mobilizar a curiosidade das crianças e oferecer pistas a respeito das possibilidades brincantes que o NDI estava por oferecer. (Descrição da autora, 2016).

Imagem 14 - Organização dos espaços para o período de inserção das crianças. Módulo I. (2016).

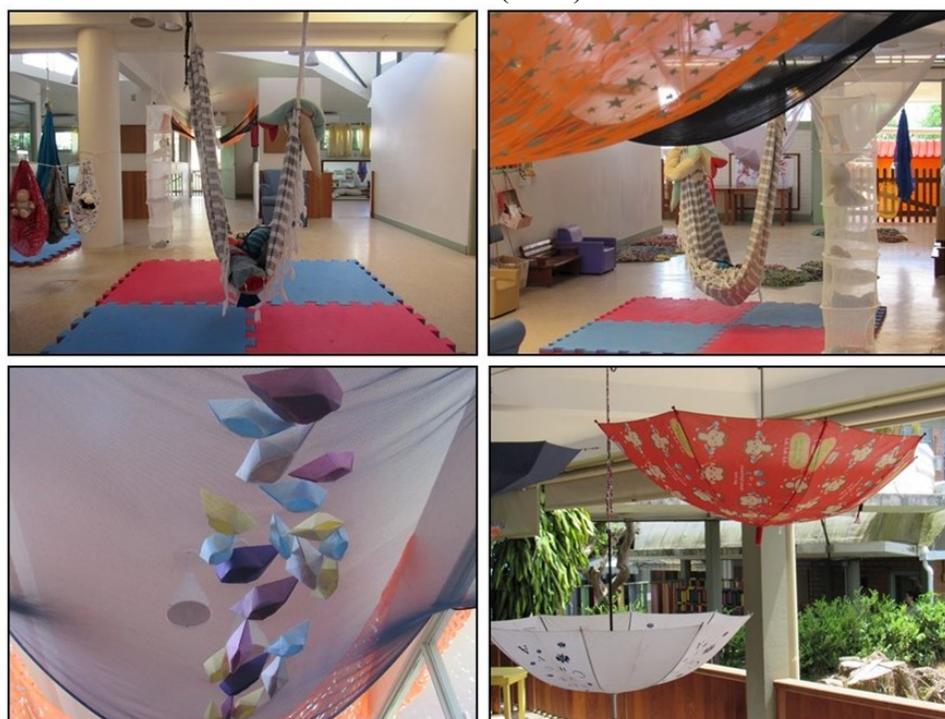


Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Episódio 3 - Planejamento e organização dos espaços coletivos: inserção (2017).

Neste ano foram previstos apenas dois dias para o planejamento e organização dos espaços, de modo que as professoras do Módulo I e do Módulo IV necessitaram articular outros momentos para compartilhar coletivamente as ideias, como ao final do expediente e durante os intervalos entre as reuniões. O principal objetivo elencado pelas professoras era pensar os espaços do miolo (Módulo I) e da varanda (do Módulo IV) de maneira que as crianças dos dois módulos pudessem transitar e ocupar esses lugares durante o período de inserção, mas também, vislumbrando certa articulação do trabalho entre grupos menores (0 a 3) e maiores (4 a 5) ao longo do semestre. Assim, a ideia inicial era arquitetar nesses espaços uma instalação com diferentes materiais e suportes que fizessem alusão a ninhos – para bichos, para crianças, para objetos. A partir de algumas inspirações literárias (as quais se destacam “Sobre Voos”, de Lalau e Laurabeatriz, “O voo do golfinho”, de Odjaki, e “As cores dos pássaros”, de Lucia Hiratsuka) e artísticas (em especial, Ernesto Neto e Frans Krajcberg), compreendidas como possibilidades iniciais que, posteriormente, seriam melhor desenvolvidas, as professoras elegeram e definiram alguns apontamentos: trabalhar com a ideia de voo (construção de ninhos diversos – balanços/ninhos utilizando tecidos macios e maleáveis, balanços/ninhos suspensos no alto, balanços/ninhos baixinhos e rentes ao chão, ninhos/tecidos para brincar nas áreas externas e nos parques); desenvolver a ideia de viagem e tudo o que este conceito congrega (percursos, caminhos, trajetos); e ainda apresentar a ideia de rede/trama com a participação das famílias. Já nas reuniões e nas entrevistas individuais, as famílias puderam conhecer os espaços previamente organizados e às crianças foi enviado um convite com algumas imagens. (Descrição da autora, 2017).

Imagem 15 - Organização dos espaços coletivos para o período de inserção das crianças. Módulo I (2017).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 16 - Organização dos espaços coletivos para o período de inserção das crianças. Módulo I (2017).



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Esses episódios e imagens referem-se, respectivamente, ao trabalho docente realizado nos anos de 2016 e 2017. São períodos distintos, com professoras e agrupamentos diferentes, os quais, a cada ano, recebem novas famílias e crianças que passam a integrar esse grande coletivo. Entretanto, parece-nos que fica evidente uma preocupação em organizar o trabalho pedagógico e, portanto, esse meio social educativo de modo que já nos primeiros encontros se oportunizem às crianças a vivência de experiências as mais diversas possíveis: objetos e materiais menos estruturados como tecidos, caixas com folhas e gravetos, os quais oferecem muitas possibilidades brincantes; livros de boa qualidade e ao acesso das crianças; instalações cuidadosamente pensadas para mobilizar a curiosidade e desencadear movimentos de circulação e exploração; tempos e espaços para que o/a professor/a possa mediar esses processos de descobertas e de aprendizagens.

Desse modo, embora o Módulo I ganhe contornos e configurações muito específicas a cada ano, parece-nos importante destacar que o *espaço* (e tudo o que nele está ou dele faz parte) constitui-se como um elemento fundamental da organização do ensino com as crianças de 0 a 3 anos de idade. O planejamento dos espaços está ancorado na experiência docente acumulada e compartilhada entre as professoras e, dessa articulação entre o saber-fazer-docente, são criadas as condições para que o ensino possa efetivamente constituir-se repleto de sentidos e significados para todos os sujeitos que integram este processo educativo. Esses fragmentos do cotidiano oferecem pistas que indicam que essa aproximação da criança com o universo da cultura não ocorre mediante um ensino repartido e simplificado artificialmente pelo adulto. Pelo contrário, o que se observa é justamente o respeito dos/as professores/as “às

atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo” (MELLO, 2007, p. 93). Isto é, a organização dos tempos e dos espaços, pautada na atividade principal que guia o desenvolvimento da criança durante certo período de idade, é intencionalmente planejada para que a criança se aproprie das qualidades humanas e se desenvolva plenamente.

Isso significa que o professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 74).

Assim, como vimos anteriormente, os estudos da Teoria Histórico-Cultural indicam que existem certas regularidades no desenvolvimento infantil e em cada período de idade há uma atividade principal que possibilita que a criança se relacione melhor e de modo interessado com o mundo (LEONTIEV, 2018a; ELKONIN, 1987)¹⁶⁴. No caso das crianças menores de um ano, os estudos indicam que a *comunicação emocional do bebê* é um período do desenvolvimento caracterizado por uma relação de extrema dependência da criança com o adulto, pois ela precisa que o outro satisfaça suas necessidades básicas e garanta sua sobrevivência¹⁶⁵. Trata-se de um período que inicia desde as primeiras semanas de vida e

¹⁶⁴ Lembrando que para esta pesquisa interessa-nos pensar, especialmente, as atividades de guiam o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, tal qual define Elkonin (1987), isto é: a época da *primeira infância*, constituída pela *comunicação emocional do bebê* (a qual estende-se até aproximadamente 1 ano de vida), seguido da *atividade objetiva manipulatória* (correspondente às crianças de menor idade até aproximadamente os três anos). Entretanto, destacaremos ainda, muito sucintamente, alguns aspectos relativos ao *jogo de papéis sociais* (atividade principal que guia o desenvolvimento das crianças que se encontram no período pré-escolar) dado sua importância no processo de desenvolvimento da psique infantil como um todo.

¹⁶⁵ Pino (2005) lembra que no momento do nascimento o bebê humano está provido de uma atividade sensorial que, mesmo que inicial, é suficiente para que possa fazer face aos desafios fundamentais do meio físico. Segundo ele, um conjunto de pesquisas realizadas por especialistas do desenvolvimento infantil vem sendo produzidas de modo a identificar e a responder as interrogações do que constituiu o equipamento de cada bebê em seu estado inicial. Dessa forma, o autor destaca que: a) identificou-se uma série de reflexos primitivos, isto é, mecanismos fisiológicos arcaicos, resíduos de estruturas de condutas de origem animal, presentes no recém-nascido; b) a existência de certos padrões universais no desenvolvimento motor que dão origem à aparição sequenciada de fases de desenvolvimento como locomoção em posição de bruços, a progressiva supina, o engatinhar e o andar; c) outro campo de pesquisas investigou a reatividade dos bebês aos estímulos sensoriais procedentes do meio, oferecendo uma visão descritiva da sensibilidade da criança desde o nascimento e durante os meses seguintes. Tais estudos abrangem as funções da visão, audição, olfato, paladar e sensibilidade tátil, porém, se por um lado suas conclusões indicam que o bebê de fato responde a todas essas modalidades de estimulação sensoriais, por outro não foram capazes de oferecer informações sobre como a resposta modifica-se dependendo da variação dos estímulos apresentados; d) e, por fim, destaca os estudos que se detiveram sobre os comportamentos de sucção, habituação e a reação aos estímulos visuais (PINO, 2005, p. 198-200). O autor afirma não ter dúvidas de que o recém-nascido vem equipado de um “[...] complexo sistema de funções

estende-se até por volta de um ano¹⁶⁶. É nele que se estrutura a base para a formação das ações sensório-motoras de orientação e de manipulação, tão importantes no período seguinte.

Dessa forma, a comunicação emocional direta é a atividade principal por meio da qual a criança entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve, ou seja, são os adultos que cuidam do/a bebê e o caminho por intermédio deles, a via principal de atividade da criança nessa idade (FACCI, 2004). De acordo com Pasqualini (2009, p. 36), Vigotski descreve essa etapa da seguinte forma:

A situação social do bebê caracteriza-se pela contradição entre, por um lado, sua máxima sociabilidade – pois em função de sua completa dependência dos adultos, toda a relação do bebê com a realidade circundante é socialmente mediada – e por outro, suas mínimas possibilidades de comunicação. Pode-se afirmar, de acordo com Vigotski, que no início dessa fase o mundo exterior “surge” para a criança, visto que para ela no período pós-natal não existe “nada nem ninguém” (Vygotski, 1996, p.306) e ela não é capaz de diferenciar-se do mundo exterior. Assim é possível identificar três estágios durante o primeiro ano, referentes à relação da criança com o meio social: os períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo. Tais períodos marcam a passagem gradual da passividade à *atividade*. Ainda segundo o autor, o afeto é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracteriza esse período.

Tais aspectos não podem ser ignorados quando pensamos as relações inerentes aos processos de cuidar e de educar na Educação Infantil. É preciso, por um lado, clareza teórica do/a professor/a para planejar e dirigir as ações de ensino e garantir a articulação entre os elementos didáticos (objetivos-conteúdos-encaminhamentos) (LAZARETTI, 2013), mas também uma atitude curiosa e observadora frente às crianças e seus processos singulares de apropriação da cultura. Aliás, apresentar o mundo às crianças e inseri-las nesse universo material e intelectual é, sem dúvida alguma, uma forma de educação e cuidado nesta etapa da escolarização. Embora toda criança em algum momento vá ingressar na Educação Infantil – e com isso vivenciar esse marco significativo que representa a passagem (simbólica, mas muito

biológicas cuja origem é ancestral, está enraizada no passado da evolução biológica dos organismos que precederam a *Homo* e que, ao longo da filogênese, foram alterando-se em função das diferentes condições ambientais por que passou cada um dos grandes agrupamentos da espécie *homo sapiens* ao espalhar-se pela Terra” (PINO, 2005, p. 201), mas isso, por si só, não é o suficiente para a transformação do estado inicial do recém-nascido em um ser plenamente humano, isto é, um ser cultural.

¹⁶⁶ Importante lembrar que a transição entre o desenvolvimento intra e extrauterino, compreendido como o *período pós-natal*, é considerado por Vygotski (2006) como uma etapa crítica no desenvolvimento cuja nova formação central é a vida psíquica individual do bebê. Esse processo caracteriza a separação do recém-nascido do organismo de sua mãe, convertendo sua existência em individual. Além disso, o autor pondera que nesse período observa-se a fusão entre sensação e afeto, a indistinção por parte do bebê de objetos sociais e físicos, passividade e ausência de vivência social. Pino (2005, p. 223-224) afirma que os primeiros dias do bebê “não são senão a luta de um organismo humano para conseguir passar no teste da vida num mundo estranho”, “no qual existe sem saber que nele está e sem saber o que é. A vida é ele na inconsciência do universo. Mas o Outro está lá, pensando por ele, desejando por ele, agindo por ele, até que ele comece a pensar, desejar e agir por si mesmo”.

específica) do espaço privado da vida em família para o espaço público e compartilhado da creche ou da pré-escola –, o modo como isso é sentido e atravessado por cada criança e por seus pais é muito singular. Atravessado porque, como temos dito, juntos eles percorrem um caminho rumo ao desconhecido: uma travessia que exige coragem para persistir e superar os desafios que são inerentes ao processo, como também sensibilidade para se surpreender com as alegrias a cada pequena conquista. Os episódios a seguir contribuem para pensarmos essas questões:

Episódio 4 - O primeiro encontro: o início da construção de vínculos.

Para o grupo 1, tudo se apresentava como novidade para os/as bebês e seus pais e, por isso, após algum tempo, a professora convidou para que pudessem se reunir na sala que seria utilizada como a de referência para esse grupo. Foi um momento essencial para a construção dos primeiros vínculos enquanto integrantes de um “grupo”: ali, sentados em círculo e com as crianças ao centro ou explorando os brinquedos e materiais da sala, ocorreram trocas imprescindíveis entre as famílias que manifestaram seu entusiasmo com o ingresso da criança no NDI, mas também as dúvidas e os receios acerca desse processo. Enquanto compartilhavam as conquistas inerentes ao desenvolvimento de seus filhos/as ou seus hábitos e gostos mais peculiares, a professora ouvia atenta tudo aquilo que pelos pais era comunicado, mas também realizava as primeiras aproximações com cada um dos bebês. Duas meninas cuja mobilidade apresentava-se bem desenvolvida, revezavam entre o colo da mãe e o da professora, buscando e levando objetos para uma e para outra; outro bebê, o mais velho do grupo e que também já estava quase ensaiando os primeiros passos sozinho (sem requisitar auxílio de suporte material ou de algum adulto), manteve-se por muito tempo atento e interessado nos brinquedos e objetos que estavam dispostos na prateleira; e o bebê mais novo dos quatro, com apenas seis meses de idade, permaneceu sentado no centro da roda, “abraçado” por uma almofada que ajudava a sustentar seu corpo para que pudesse manusear os brinquedos que para ele foram alcançados. (Descrição da autora, 2016).

Episódio 5 - A inserção de um grupo de bebês e as especificidades inerentes a esse processo.

Para essa bebê foram necessários mais dias além do previsto em calendário para concluir seu processo de inserção e o fato de sua mãe possuir certa flexibilidade com os horários, contribuiu para que isso pudesse ocorrer da melhor forma possível. Embora manifestasse curiosidade por tudo aquilo que encontrava pelo espaço, interesse em interagir com as outras crianças e disposição para participar daquilo que a professora convidava, sempre que sua mãe saía do campo visual ou que permanecia distante por muito tempo, exteriorizava o desconforto com a situação por meio do choro intenso. Além disso, como a família mantinha em paralelo a introdução alimentar o aleitamento materno, a bebê frequentemente recorria a mãe para solicitar o “tete” sempre que percebia, por exemplo, alguma movimentação desta em direção aos portões de saída do Módulo. Para a mãe, que permanecia nas dependências do NDI, era muito sofrido deixá-la chorando. Além disso, todos os demais bebês do grupo, embora algumas vezes chorassem no momento da despedida de seus pais, logo se distraíam e se interessavam por

aquilo que era proposto pelos adultos, o que gerava, de certa forma, maior ansiedade para essa mãe. Foram necessárias muitas conversas para tranquilizá-la de que cada criança tem um tempo e que esse processo é muito individual. Assim, especialmente durante as quatro primeiras semanas, a professora e a família tiveram que experimentar um conjunto de estratégias diferentes até que a bebê pudesse permanecer bem no NDI. Juntos, finalmente identificaram que a melhor alternativa era que o pai a trouxesse no início da tarde e a mãe a buscasse no final do período, pois embora ainda chorasse quando se despediam, logo era acalentada pelos adultos e rapidamente começava a participar das propostas pensadas para cada tarde. Ao final do dia, quando reencontrava sua mãe, sua primeira reação era sorrir e requisitar o aguardado “tete”. (Descrição da autora, 2016).

Episódio 6 - O processo de inserção de uma bebê: a confiança entre mãe e filha.

Uma das bebês frequentava outra instituição de Educação Infantil no turno contrário ao NDI e isso parece ter contribuído para que, logo nos primeiros dias, a professora sinalizasse para a mãe a possibilidade dela se ausentar do Módulo por algum tempo. Foi possível observar que entre mãe e filha havia uma relação de confiança e diálogo, pois com muita segurança a mãe informou à filha sobre sua saída e ela manifestou compreender aquilo que lhe era informado com certa tranquilidade. Durante o tempo em que a figura materna esteve fora do campo de visão da bebê, observou-se que ela explorou os brinquedos e os espaços. Engatinhava e subia na mobília infantil do Módulo I e com isso mobilizava a atenção dos seus colegas de grupo que se interessaram por essa movimentação. Seu processo de inserção ocorreu de forma muito leve e respeitosa, com a mãe sempre comunicando sua partida e informando que, ao final do período, retornaria para buscá-la. O reencontro entre elas ao final das tardes era marcado por muita alegria, pelo conforto do colo materno e pelo aguardado “mama” no seio de sua mãe. (Descrição da autora, 2016).

Esses episódios descrevem situações ocorridas durante o período de inserção, cuja participação e colaboração das famílias é de fundamental importância, já que as primeiras semanas são marcadas por muita curiosidade e insegurança, tanto para as crianças como para seus familiares¹⁶⁷. Conhecer pessoas diferentes (professores/as e estagiários/as) e aprender a

¹⁶⁷ Considerando às especificidades inerentes a esse período do desenvolvimento, reconhecemos que é a família, em um primeiro momento, que comunica ao/a professor/a algumas informações iniciais sobre a criança. Assim, no decorrer do período de inserção, mas, sobretudo ao longo do ano letivo, muitos aspectos são aprofundados a medida em que os vínculos com o/a professor/a crescem. Nesse sentido, uma das formas de ir construindo essa vinculação é, por exemplo, convidar a família a alimentar o bebê nas primeiras idas ao NDI, pois assim o/a professor/a tem a oportunidade de observar como esse alimento é oferecido, a reação do bebê durante esse processo, a expectativa da família durante a alimentação e a relação estabelecida entre o adulto e a criança. Esses mesmos cuidados e atenção estendem-se, igualmente, aos momentos de higiene e as necessidades de sono. Por isso, geralmente a família é convidada a realizar, ao menos uma vez, as trocas das fraldas ou das roupas sujas para que o/a professor/a acompanhe como esses momentos são conduzidos e como as crianças interagem nessas situações mais específicas. Sem dúvida, essa conduta por parte do/a professor/a vincula-se a compreensão da importância pedagógica que esses momentos de cuidado com o corpo da criança exigem. É preciso garantir no planejamento e na organização diária um tempo mais alargado para que o adulto possa estabelecer uma troca respeitosa, comunicando antecipadamente suas ações à criança, tocando seu corpo com delicadeza, estabelecendo contato visual, dialogando e ouvindo o que ela tem a lhe contar. Já quando a criança manifesta a necessidade de descansar, é preciso garantir um tempo de qualidade para que o adulto possa dedicar-se

conviver nesse coletivo cotidianamente é, sem dúvida, o início de um grande desafio que traz em si uma pitada de dor, apreensão e muitos não-saberes decorrentes de tantas novidades. Por isso, parece-nos que uma alternativa possível para acolher tais demandas consiste em organizar os tempos e os espaços da creche e da pré-escola para que contemplem e promovam interações afetivas e empáticas, isto é, que este meio social educativo seja um espaço encorajador e fortalecedor de entrelaces sociais. Observamos que, quanto menor a idade da criança, parece haver uma maior preocupação com sua inserção no espaço da Educação Infantil¹⁶⁸. É preciso tempo, paciência, empatia e generosidade para construir vínculos sinceros. Vejamos, por exemplo, as situações citadas acima: duas bebês integrantes do mesmo grupo, cuja diferença de idade era de apenas um mês, mas com processos de inserção completamente distintos. Enquanto para uma delas, ainda na primeira semana, foi possível permanecer com tranquilidade junto das demais crianças, para a outra esse processo foi muito mais extenso e doloroso e, portanto, o impacto disso para cada uma das famílias foi sentido e vivido de formas diferentes¹⁶⁹.

Além disso, gostaríamos de destacar as especificidades do trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as do Módulo I. Exercer a docência com crianças com idades distintas (ou com grupos multietários) e que se encontram em diferentes períodos do desenvolvimento requer, necessariamente, articulação entre os adultos responsáveis por cada grupo. Isto é, as situações anteriormente relatadas se referem a uma experiência de *docência compartilhada*, a qual viabilizou que a professora dos/as bebês pudesse dedicar maior atenção aqueles/as que tiveram um período de inserção mais alongado. Como o planejamento e a

integralmente a esse momento, como também prever a organização de um espaço um pouco mais reservado e tranquilo, de modo a garantir o bem-estar da criança durante o sono. Esses momentos de cuidado são estruturadores das rotinas nas instituições de Educação Infantil e exigem percepção sensível e ética por parte dos/as professores/as.

¹⁶⁸ Para os grupos 2 e 3, o tempo previsto em calendário para o processo de inserção é suficiente e observa-se que rapidamente as crianças adquirem confiança no/a professor/a e estagiários/as, reconhecendo-os como os novos adultos de referência daquele ano. Porém, para algumas crianças, verifica-se a necessidade de um tempo um pouco mais alargado. Nesse caso, é indispensável o diálogo permanente com a família e a busca de estratégias diversificadas que mobilizem o desejo da criança em permanecer na instituição.

¹⁶⁹ Por mais que a família esteja preparada para esse momento e que o/a professor/a ofereça a eles toda a orientação necessária, cada processo é único. Assim, para além das reuniões do início do ano que abordam essa temática, uma das formas de acolher e de proporcionar um pouco mais de conforto à família enquanto a criança está com o/a professor/a, é criar dentro da própria instituição educativa espaços em que elas possam compartilhar entre si informações e impressões durante esse processo. A experiência tem mostrado que não é preciso muito: uma sala com cadeiras, um chazinho ou um café convidam a uma boa conversa e, a partir daí, muitas famílias constroem laços efetivos que perduram por muito tempo. Além disso, é preciso lembrar que, mesmo após a consolidação da inserção em um grupo, no decorrer do ano e à medida que ocorrem mudanças na organização de vida da criança e de sua família (alterações na “rotina” familiar, afastamento para tratamento de saúde, uma viagem mais alongada, períodos de recesso escolar, entre outros), é possível observar a necessidade de uma atenção especial quando do retorno da criança à escola. Com isso, queremos destacar o caráter dinâmico e não linear desse processo e lembrar que, às vezes, uma mesma criança que passou muito bem pela inserção no início do ano poderá vir a demandar maiores cuidados em outros momentos.

execução das propostas eram realizadas pelas três professoras do Módulo, isso permitia, por exemplo, que durante a chegada das crianças, no momento inicial da tarde, a professora pudesse sair com essa bebê para dar um passeio pelo NDI ou acolhê-la em uma rede dentro da sala de referência, enquanto as estagiárias alocadas no grupo 1 permaneciam, juntamente com as outras professoras e demais estagiários/as, recebendo os/as outros/as bebês no espaço do Solário. Circunstâncias muito similares a essa são possíveis e frequentes quando se constrói um trabalho docente em que existe parceria, confiança e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos¹⁷⁰.

Outro aspecto que merece destaque, refere-se ao fato de que pensar o processo de humanização dos/as bebês, isto é, esse longo caminho até que este sujeito de pouca idade se aproprie das qualidades tipicamente humanas e forme sua consciência e personalidade, implica encará-lo como ele/a é e não a partir daquilo que irá desenvolver ou do que “ainda lhe falta”. Com isso queremos reiterar a necessidade do/a professor/a estar atento/a às descobertas do/a bebê e às suas iniciativas de comunicação. Sabemos que a troca de olhares entre o/a bebê e aquele que dele/a cuida, assim como a atenção a seus estados emocionais são fundamentais para compreender aquilo que o incomoda ou desconforta e que é expresso por ele/a através do choro, do grito, dos balbucios e dos movimentos corporais. Além disso, conforme essa relação vai sofrendo alterações, o/a bebê começa a fazer uso do sorriso, de expressões de alegria e entusiasmo como uma forma de comunicação social com os outros.

Todas essas manifestações, segundo Angel Pino (2005), podem ser consideradas as primeiras reações propriamente sociais da criança durante seu primeiro ano de vida. Partindo da “lei genética geral do desenvolvimento cultural” enunciada por Vigotski, Pino (2005) desafia-se a investigar empiricamente a evolução da criança, logo após o nascimento, para identificar como e de maneira concreta a natureza, constitutiva de sua condição biológica, transforma-se sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano. Trata-se, segundo o autor, de procurar *indícios* daquilo que pode constituir os primórdios do nascimento cultural do homem, isto é, o processo de transformação das funções naturais ou biológicas em funções culturais sob a ação do meio social da criança. A escolha pelos primeiros meses de vida, período pré-verbal, justifica-se, pois, para ele,

¹⁷⁰ Importante lembrar que essa parceria, confiança e comprometimento estende-se aos/as estudantes estagiários/as que são fundamentais para o trabalho docente no NDI. No caso dessa experiência específica, foram alocados pela coordenação pedagógica duas estudantes estagiárias para o grupo 1, quatro estudantes estagiários/as para o grupo 2/3 e mais um/a volante para o Módulo I. Apesar dessa organização e distribuição inicial, todos/as os/as estudantes estavam a par do trabalho docente em curso e compreendiam que se tratava de um grande grupo, isto é, todas as crianças eram responsabilidade de todos os adultos. Assim, havia uma orientação geral e comum para todos os/as estagiários/as e semanalmente eles/as recebiam o planejamento das professoras.

[...] os indícios das origens da constituição cultural da criança devem ser procurados naquele ponto “x” onde ocorre o encontro das formas simbólicas de comunicação adulta, com as quais o Outro pode significar as coisas à criança, com as formas biológicas de comunicação da criança, as únicas de que ela dispõe. Esse encontro constituiria, portanto, o fator desencadeador do processo de constituição cultural da criança. Neste sentido, o que se procura no bebê humano são “indícios não verbais” que atestem a existência em marcha de um processo de transformação da natureza sob a ação da cultura, processo responsável pela sua constituição cultural. (PINO, 2005, p. 38).

Este autor, ao investigar como as funções biológicas vão se desenvolvendo sob a ação da cultura por intermédio da mediação do outro, elegeu alguns “indicadores” de desenvolvimento (manifestações primordiais ou primitivas da atividade biológica em curso na criança e que fossem de fácil observação) e os descreveu por ordem de aparição, e nós, de forma concisa, apresentaremos a seguir, pois contribuem para pensarmos o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil.

O primeiro “indicador” de desenvolvimento é o *choro* que, nos primeiros instantes de vida e nas primeiras semanas, caracteriza-se como uma função nitidamente orgânica e surge espontaneamente como forma de descarga de tensão, produzida pelo estado de desconforto fisiológico (como a fome, irritação na pele provocada pela urina e fezes, mudanças térmicas etc.). Passadas algumas semanas, o “choro de fome” vai diminuindo a frequência, ao mesmo tempo em que é desencadeado como reação à não satisfação de novas necessidades: presença materna, resistência a dormir no período noturno, necessidade de movimento e troca de posição etc. Durante o primeiro ano, o choro adquire aos poucos o valor de “meio de expressão (ou simbolização) dos mais variados sentimentos, ligado plenamente ao sistema nervoso central e apenas conservando da sua estrutura original a base fisiológica de sustentação”; mais à frente, porém, “ele se torna uma representação, algo próximo da teatralidade”, o que permite “falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica” (PINO, 2005, p. 204-205).

O segundo “indicador” é o *movimento* (de mãos, pés, rosto ou caretas, braços, tronco e pernas) que, inicialmente, é de caráter espasmódico, mas suscetível de tornar-se, depois de algum tempo, movimentos expressivos e, posteriormente, gestos significativos. De acordo com o autor, “o bebê nasce munido de um equipamento sensório-motor que prenuncia inúmeras possibilidades de ação”; entretanto, pela ausência de um “[...] quadro de referência para situar suas impressões, sua ‘vida psíquica’ inicial reduz-se [...] a um conjunto de ‘quadros’ visuais, auditivos e tácteis imprecisos, difusos e instáveis sem relação entre eles” (PINO, 2005, p. 206), isto é, ainda não é o suficiente para que a criança entre em contato com a dimensão cultural desse mundo. Sendo assim, será através de duas grandes vias de interação com o meio, a

sensorial e a *motora*, que se construirá o “edifício” da constituição cultural da criança, pois, conforme esclarece o autor, “o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar” e, ao se tornar expressão, “o ato motor torna-se o signo de humanidade que permite diferenciar, sem sombras de dúvidas, a criança de qualquer filhote de mamífero” (PINO, 2005, p. 210).

O *olhar* ou a visão é o terceiro “indicador” que, embora seja uma função biológica comum a inúmeras espécies, destaca-se porque a percepção, segundo o autor, é algo que deve ser construído, pois ela, tal como a entendemos no adulto, não existe na criança ao nascimento. Para Pino (2005, p. 211), “[...] *ver* e *perceber* são modos diferentes de funcionar de uma mesma função”, logo, “*ver* é função natural dos órgãos formados ao longo da evolução”, enquanto que “*perceber* é função desenvolvida pelos homens, portanto *cultural*, concomitante à constituição nele da *consciência* do mundo, dos outros e de si mesmo”.

O *sorriso*, por sua vez, aparece como o quarto “indicador” que, assim como o anterior, é uma reação primitiva do bebê humano, porém adquire um caráter integrador, o que o torna um marco na vida psíquica em formação e no comportamento da criança. A resposta pelo sorriso abre uma nova era no mundo do bebê, inaugurando uma nova forma de ser, completamente diferente daquela que a precedia, pois trata-se de uma “[...] primeira manifestação ativa, orientada e intencional, do comportamento da criança, [...] é a primeira descoberta do Outro, sem clara consciência ainda do que está vivendo” (PINO, 2005, p. 213).

Por fim, o último “indicador” são as *reações combinadas*, também denominadas por Pino (2005, p. 215) de “brilho” e “exaltação”, “para traduzir observações que beiram quase as fronteiras do sublime estético, dada a dificuldade de expressá-las de forma racional”, pois para ele é “inútil querer descrever o que só é perceptível olhando [ao vivo] as transformações do rosto da criança e sua agitação diante de certas situações”.

A nosso ver, as contribuições deste estudo são demasiadamente importantes para a Educação Infantil e para os/as professores/as, pois os resultados obtidos a partir de suas investigações permitiram que Pino (2005, p. 268) concluísse que a ação do meio cultural passa a operar imediatamente após o nascimento do/a bebê, de modo lento, “mas constante, conferindo aos *gradientes* de evolução biológica as “*marcas do humano*”¹⁷¹. Dito de outro

¹⁷¹ Pino (2005, p. 215) esclarece que “os gradientes constituem intervalos de tempo e de maturação, implicando, portanto, *quanta* de crescimento” e foram definidos por ele com base nos seguintes parâmetros: 1) “o grau de abertura do organismo infantil ao novo meio em que foi colocado pelo ato de nascer, partindo do princípio de que existe uma diferença fundamental entre o meio intrauterino, no qual o embrião vive em simbiose com o organismo materno, e o meio extrauterino, físico e sociocultural, onde o bebê deve viver de forma autônoma”; 2) “o grau de progressão e de estabilização das funções naturais nas relações que a criança mantém com o novo meio, numa direção que vai da dependência à autonomia”. Sendo assim, “o papel dos gradientes é permitir visualizar a

modo, o processo de humanização inicia desde o nascimento e durante o primeiro ano de vida ocorre a formação de uma série de conexões importantes, reforçadas pela experiência verbal entre o/a bebê e o adulto. A consciência da criança ainda é perceptiva e emocional e suas funções psíquicas caracterizam-se como funções psíquicas elementares naturais. O adulto é o responsável em organizar a experiência social inicial da criança com a realidade e

[...] a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e o adulto, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. (FACCI, 2004, p. 67).

As imagens abaixo retratam parte do cotidiano de um grupo de bebês, cuja sala de referência foi intencionalmente organizada para oferecer segurança, mas também diferentes possibilidades para que as crianças possam manusear e explorar, sozinhas ou acompanhadas de seus pares ou do/a professor/a, os diversos objetos e brinquedos presentes nesse espaço. O registro fotográfico capturou o exato momento em que duas bebês entornam, depois de algumas tentativas, uma grande bacia azul repleta de bolinhas coloridas e descobrem, ao se apoiarem na superfície deste objeto, a produção de sons conforme batiam suas mãos nele. Esse movimento de experimentações sonoras desencadeou um conjunto de reações como sorrisos e expressões de alegria e encantamento, mobilizando a atenção das bebês durante um tempo mais alargado. Antes disso, porém, esses objetos haviam sido explorados por elas de muitas outras formas: movimentos de entrar e sair da bacia; arremessar as bolinhas em diferentes direções; transportar as bolinhas para outros lugares e suportes. Simultaneamente a esse movimento de experimentação, outro bebê do grupo manifestava seu interesse pelos brinquedos que estavam dispostos nas estantes. As imagens revelam que, para ele, olhar, manusear e levar a boca os brinquedos e os objetos não foi o suficiente, pois a experimentação, nesse período do desenvolvimento, implica pôr em ação todo o corpo do bebê. Conforme explorava o espaço e os objetos, o bebê estabelecia, por meio do olhar, uma forma de comunicação com a professora, que acompanhava suas descobertas a uma certa distância.

existência de mudanças na evolução das funções biológicas evidenciadas pelo aparecimento de aspectos novos que, ou não apareciam antes, ou se apresentam agora sob formas ou características novas”.

Imagem 17 - Bebês explorando e conhecendo as possibilidades de diversos materiais e espaços. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Para os adultos que desconhecem o processo de desenvolvimento infantil, talvez possa parecer bagunça ou desordem um bebê realizar esse movimento de entrar e sair de um móvel ou deparar-se com diversos objetos e brinquedos espalhados pelo chão da sala. Alguns adultos acreditam que essas e outras experimentações como abrir, fechar, tirar, derrubar, subir, pular, podem trazer consequências negativas para a constituição do sujeito, resultando em uma criança “sem limites” e, futuramente, em um adulto indisciplinado. Porém, é justamente o contrário! Todas essas ações promovem o desenvolvimento de qualidades humanas como a percepção, a memória, os sentimentos, a fala e o pensamento. Por isso, não parece redundante afirmar que o desenvolvimento da personalidade e da inteligência é fruto daquilo que a criança vive, experiência, faz e aprende. A Educação Infantil pode e deve ser um lugar interessante e provocativo desde os primeiros dias letivos e o papel do/a professor/a é organizar as experiências individuais e coletivas vividas pelas crianças nos espaços da creche e da pré-escola, pois, quanto mais a criança realiza esse conjunto de movimentos e ações, mais estará explorando e pensando, mais estará aprendendo e se desenvolvendo.

Mais ao final do primeiro ano de vida, iniciam-se alterações que demarcam a passagem para outro período do desenvolvimento da criança e que modificam sua relação com o meio, como o andar, a compreensão inicial da linguagem e o despertar da vontade própria (MELLO, 2007). A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática e a atividade principal que guiará o desenvolvimento da criança até aproximadamente os três

anos de idade será a *objetal manipulatória*. O meio é o grande estimulador das ações da criança e a ação com os objetos, que até então atuava como uma linha acessória do desenvolvimento, começa a ocupar um novo lugar, agora dominante. Assim, é um período em que a criança manifesta, inicialmente, um interesse imediato pelo mundo dos objetos e instrumentos sem ainda discriminar sua função social. Por meio da exploração e do tateio, a criança vai conhecendo e se apropriando gradativamente da funcionalidade dos objetos e das formas socialmente estabelecidas, reproduzindo, por meio da imitação, os modos e usos que observa dos adultos. Além de observar, nesse processo a criança

[...] se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação com os objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção. Como afirma Vygotsky (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido. **O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal – dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então.** Como lembram Marx e Engels (1980, p. 36), a linguagem é a consciência real, prática que existe também para as outras pessoas e, portanto, existe para si próprio. **Assim, a consciência nasce junto com a linguagem, quando a criança começa a compreender verbalmente suas ações, quando se torna possível uma comunicação consciente com os outros – superando a relação social direta do primeiro ano de vida.** (MELLO, 2007, p. 97, grifos nossos).

Desse extenso excerto gostaríamos de destacar alguns aspectos que nos parecem fundamentais. O primeiro refere-se ao *papel da mediação do outro*, especialmente do adulto, como aquele que é o responsável em apresentar esse universo de objetos e suas formas, funções e significados para a criança. Se analisarmos essa questão do ponto de vista da educação e das relações que se estabelecem entre a criança e o/a professor/a no espaço educativo, é ele/a o/a responsável em ensinar como e quando utilizar certos objetos, transmitindo suas formas sociais de uso, por exemplo, quando apresenta o objeto livro e a forma de abrir, segurar e ler. Com isso não queremos dizer que a criança não faça por si só movimentos de exploração e descobertas desse e de outros objetos, ou ainda, que não possa

por si própria ressignificar seus usos, encontrar funções outras para objetos que são cotidianamente utilizados para um determinado fim. Mas, sobretudo, nosso objetivo é evidenciar a responsabilidade do/a professor/a frente a esse sujeito que depende da generosidade e do comprometimento do outro para descortinar as coisas do mundo.

O segundo aspecto está relacionado ao anterior e diz respeito à *linguagem*, que representa, de acordo com Vygotski (2006), a linha central de desenvolvimento nesse período, ou seja, é por meio dela que a criança consegue estabelecer com o meio social relações distintas daquelas que realizava até então. Como vimos, o desenvolvimento da percepção e da linguagem estão estreitamente vinculados e, em um primeiro momento, aproximadamente até os dezoito meses, a criança ainda não aprendeu as funções simbólicas da linguagem (operação intelectual consciente e altamente complexa): ela é inteiramente dependente do campo visual-direto, há uma unidade entre percepção afetiva e ação (cada percepção da criança é seguida de uma ação) e o que caracteriza a *situação social* da criança é a *dependência da situação* (VYGOTSKI, 2006). Em um momento subsequente, “a percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção” (MELLO, 2007, p. 97), ou seja, dotada de sentido, converte-se em percepção generalizada: a criança não apenas identifica os objetos em suas propriedades materiais e físicas, como também o seu sentido social. Assim, para Vygotski (2006), a *nova formação central* dessa idade é o *surgimento da consciência*: por volta dos dois anos de idade, conforme observa-se uma maior evolução da linguagem, a criança inaugura uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana, isto é, “inicia-se a formação da consciência e a diferenciação [e identificação] do “eu” infantil” (FACCI, 2004, p. 68).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado no Módulo I, identificamos que as crianças do chamado grupo 2 (com idades entre 1 ano e 1 ano e 11 meses) – aquelas que não são as mais “velhas” do Módulo, mas também não são mais bebês –, se encantam rapidamente com os espaços e suas muitas possibilidades brincantes. Os brinquedos e os objetos (estruturados ou não) e o uso que deles elas fazem, na maioria das vezes reiterativos, não está, como dissemos anteriormente, relacionados com a função social e simbólica, mas sim diretamente orientados pela ação de agarrar, de explorar e de movimentar. Ou seja, a criança ainda utiliza indiscriminadamente os objetos e realiza com eles qualquer ação que domine (ELKONIN, 1987). Já as crianças do grupo 3 (com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses), além de prontamente reconhecerem os colegas, os/as estagiários/as e os/as professores/as dos anos anteriores e ou identificarem-se com os novos sujeitos que passam a integrar esse coletivo, locomovem-se entre as salas e os espaços com mais segurança e maior

autonomia, interagem com seus pares e, quando convidadas pelo/a professor/a, participam com entusiasmo daquilo que é proposto. Conforme o/a professor/a significa os objetos para a criança, possibilitando intencionalmente a apropriação de novas ações, ocorre, gradativamente, a compreensão da função social desses objetos. Dito de outro modo, pouco a pouco os objetos vão tornando-se instrumentos com forma socialmente determinada para seu uso e o domínio das ações sobre os objetos cumpre a função designada pela experiência social. Além disso, como a linguagem verbal nesse período está melhor desenvolvida, identificamos que as crianças vão se apropriando dos nomes, das características e propriedades dos objetos recorrendo à função comunicativa da fala, bem como muitas conseguem utilizar esse recurso para comunicar o que sentem, sem recorrer ao choro, como fazem, por exemplo, os/as bebês no grupo 1.

Por outro lado, parece-nos importante destacar que embora a linguagem apresente avanços significativos neste período, constitua uma forma de comunicação da criança com os adultos (cada vez mais compreensível e fluida), e cresça em termos semânticos e de significado (a criança torna-se capaz de formar frases inteiras), para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal desse período, exercendo o papel de linha acessória do desenvolvimento. Sua função é, portanto, auxiliar na compreensão dos objetos e nas suas formas de uso. O mesmo ocorre, por exemplo, com a brincadeira que até aproximadamente os três anos de idade desenvolve-se como uma linha acessória, para, no período seguinte, ocupar um lugar central no desenvolvimento da criança. Durante a chamada *primeira infância* as crianças protagonizam cenas do cotidiano, reproduzindo nelas o uso de objetos para a execução de tarefas; posteriormente, quando se torna capaz de generalizar as ações, a criança liberta-se da dependência de um objeto específico, passando a importar a ação que com ele realiza e não mais o objeto em si¹⁷².

Nesse período do desenvolvimento, cuja atividade principal é a manipulação objetal manipulatória, é possível observar que a criança manifesta o interesse, cada vez maior, de realizar um conjunto de ações sozinha, pois considera que já possui algum domínio com o objeto, como, por exemplo, fazer uso dos talheres para se alimentar sem o auxílio de um adulto; escolher e vestir suas roupas; realizar atividades de asseio pessoal como lavar as mãos, ensaboar seu corpo durante o banho ou escovar seus dentes. Todas essas ações representam, de algum modo, hábitos e rituais socioculturais que são aprendidos pela criança por

¹⁷² Vale lembrar que Elkonin (1987, 1989, 1998/2009), ao investigar a origem do jogo na ontogenia, considera a atividade manipulatória mediada como a gênese da brincadeira. Como a literatura a respeito da brincadeira de papéis sociais ou do jogo protagonizado é vasta e complexa, evidenciaremos aqui alguns aspectos que nos parecem importantes para o objeto desta tese, e indicamos, em especial, a leitura dos trabalhos de Vigotski (2008), Leontiev (2018b) e Elkonin (1987, 1989, 1998/2009).

intermédio do outro. O processo de inserção e de apropriação da cultura pela criança requer o domínio dessas ações e habilidades mais elementares, as quais constituem e caracterizam o gênero humano e fazem deste um espécime único em relação as demais. Vejamos alguns exemplos de como isso vai se concretizando por meio do processo educativo:

Episódio 7 - A “bagunça” dos bebês durante a refeição.

Conforme as semanas foram passando, a professora identificou que a aceitação de alimentos sólidos havia progredido e que já era possível modificar a forma de apresentação de algumas frutas e legumes para o bebê mais novo do grupo. Como também foi observado um progressivo desenvolvimento da coordenação motora e da capacidade de sustentação do próprio corpo pelo bebê, ficou acordado que ele começaria a lanchar na mesinha onde os demais bebês já vinham realizando o lanche. Nesse caso, as frutas ofertadas passaram a ser cortadas em pequenos pedaços ou lascas muito finas (como no caso da maçã), em um prato de uso individual, do mesmo modo que o restante do grupo. Antes que iniciassem essa nova estratégia no momento do lanche, a professora conversou com a família e reforçou a importância de que em casa buscassem adequar as formas de apresentação dos alimentos, pois o menino já tinha condições de alimentar-se sem que as frutas ou os legumes fossem amassados. Além disso, tudo indicava que o bebê já conseguiria escolher os alimentos, quando disponibilizados mais de um no prato, e levá-los até sua boca com a ajuda das mãos. A professora e as estagiárias foram ensinando a função social dos objetos utilizados durante o lanche, bem como incentivavam que o bebê escolhesse seu alimento. Entretanto, não demorou para que pudessem observar que o bebê passou a apresentar um novo comportamento, manifestando desconforto em tocar nos alimentos e sentir suas texturas com as mãos. Isso ficou muito evidente, pois tratava-se de um bebê que comia muito bem quando alimentado pelo adulto e, quando convidado a fazê-lo sem auxílio, permanecia parado aguardando que alguém o alimentasse. Caso precisasse esperar um pouco para ser atendido, não utilizava as mãos para comer, mas abaixava a cabeça em direção ao prato e pegava o alimento direto com a boca. Esse fato despertou especial atenção, e quando reportado à família, a mãe relatou que considerando a logística da casa, os pais optavam por alimentá-lo para que não ocorresse muita “bagunça” durante a refeição. (Descrição da autora, 2016).

Episódio 8 - O lanche coletivo como um importante momento de socialização da criança.

Logo nas primeiras semanas a professora identificou a necessidade de conversar com a mãe de uma das meninas do grupo 3, pois como o atendimento às crianças inicia às 7h20 e algumas costumam chegar logo no primeiro horário, essa criança estava habituada a trazer em sua mochila suco e bolachinhas para caso sentisse fome antes do lanche ofertado pelo NDI ou para comer ao final do período, quando estivesse a caminho de casa. De acordo com a mãe, esse “combinado” havia sido firmado com a professora do ano anterior e provocou certo estranhamento, uma vez que há uma orientação por parte do setor de Nutrição de que todo e qualquer alimento diferente que as crianças necessitem levar para o NDI, devem ser identificados e armazenados junto à cozinha do Módulo I, justamente porque é preciso ter um cuidado não apenas com as condições em que ficam armazenados, mas também nos grupos existem crianças com intolerâncias e alergias graves a determinados alimentos, exigindo cuidado e atenção de todos. Todavia, essa não era a única questão em jogo. Essa criança poucas

vezes aceitava os alimentos no momento do lanche coletivo, manifestando seletividade em relação às frutas e aos legumes. Apenas alguns carboidratos complexos – na forma de pães, bolos e cookies integrais – e o suco de uva (o mesmo que trazia em sua mochila) eram bem aceitos pela criança. Tudo isso foi reportado ao setor de Nutrição que em conjunto com a professora buscou pensar a melhor forma de atender as necessidades daquela família. A professora considerou que umas das formas de atender essas demandas e de algum modo tranquilizar a mãe seria garantir maior pontualidade no horário do lanche, optando pela não realização de certas proposições logo no início da manhã (como aquelas que envolvem o uso de tintas e que exigem maiores cuidados de troca e higiene) para que o grupo não avançasse no horário previsto para o lanche; ou ainda, oferecer as frutas que restaram do lanche ao final do período caso observassem que a criança estava com fome. Contudo, o principal argumento para uma mudança de hábitos (e “combinados”) era a defesa de que pedagogicamente seria muito importante que a menina passasse a lanchar efetivamente com o grupo e se permitisse experimentar junto de seus colegas aquilo que era disponibilizado no lanche coletivo. (Descrição da autora, 2017).

A nosso ver, esses episódios reiteram a importância dessa parceria entre a família e o NDI, como também revelam a confiança depositada no trabalho pedagógico em curso, possibilitando que a professora criasse novas necessidades e estratégias para impulsionar o desenvolvimento e a autonomia das crianças em ambas as situações. Embora se refiram a situações distintas e a crianças com idades diferentes, tais episódios oferecem indicativos para compreendermos como a alimentação e a gestão da família sobre as questões desencadeadas a partir desse tema podem ganhar contornos outros quando há uma intervenção respeitosa e precisa por parte do/a professor/a. Da mesma forma, esses recortes do cotidiano evidenciam que o cuidado e a educação das crianças na Educação Infantil é uma tarefa coletiva, compartilhada com o/a professor/a, mas que ocorre em colaboração com outros/as profissionais que integram esse meio social educativo¹⁷³. Além disso, mapear estas questões e refletir sobre seus desdobramentos extrapola

¹⁷³ A alimentação, nesse período do desenvolvimento, é algo que mobiliza grande preocupação por parte das famílias, sobretudo quando as crianças iniciam o processo de introdução alimentar. Nesse sentido, a parceria com o setor de Nutrição do NDI é de extrema importância no acolhimento das crianças e suas famílias. Durante o período de entrevista os pais ou os responsáveis agendam um horário com esse setor que busca identificar quais métodos tem sido utilizados na introdução alimentar, como tem sido a aceitação da criança, além de mapear as possíveis alergias e restrições alimentares para, posteriormente, prever a organização do cardápio escolar a partir das especificidades dos grupos. Durante todo o ano letivo esse setor está disponível para auxiliar as famílias e os/as professores/as nas demandas que porventura venham a surgir. Além disso, há um acompanhamento constante por parte da equipe de nutrição tanto nos momentos de lanche, como nas propostas de ensino que envolvam o uso de alimentos (como, por exemplo, a produção de tintas naturais com vegetais) ou na preparação de culinárias com as crianças. Cabe lembrar que o Serviços de Atenção à Saúde (SAS) também realiza uma entrevista com as famílias no início do ano e esse setor é responsável pelo acompanhamento de todas as questões vinculadas a saúde das crianças. Juntamente com o setor de Nutrição, as enfermeiras e a técnica em enfermagem do NDI monitoram os grupos em que há alguma criança com alergia ou intolerância alimentar, bem como prestam o auxílio, sempre que solicitado pelo/a professor/a, às crianças que necessitem de algum cuidado específico durante a alimentação. O SAS também oferece ao longo do ano formações a respeito de temas vinculados a saúde para as famílias e, quando combinado com os/as professores/as, colaboram com as proposições de ensino abordando temáticas específicas como, por exemplo, a escovação dos dentes ou o nascimento dos bebês.

a preocupação da alimentação vinculada apenas às necessidades elementares do ser humano para garantir sua sobrevivência (ou seja, os alimentos como fonte de energia e nutrientes), mas, sobretudo, implica pensar que comer é uma forma de apropriação da cultura e o conjunto das práticas culturais relacionadas com a alimentação representam um importante elemento de diferenciação social; os alimentos mobilizam memórias afetivas; e o respeito e a valorização à cultura alimentar dos povos podem constituir-se em ferramentas de aproximação, de conhecimento e de inclusão sociocultural.

Nesse sentido, com relação aos bebês, sabemos que eles pensam enquanto agem e esse exercício de ação é essencial para o desenvolvimento do cérebro e das redes neurais que todos precisamos para pensar. Por isso, aquilo que aos olhos dos adultos pode parecer “bagunça” – como esmagar os alimentos, lambuzar a si e as coisas ao seu redor com a comida, espalhar brinquedos pelo chão, virar caixas com objetos, tirar e colocar brinquedos em locais inusitados, abrir e fechar portas, entrar e sair de lugares inesperados – é de fato fundamental para o processo de desenvolvimento infantil nesta idade, pois, por meio dessas ações, as crianças, não apenas experimentam e descobrem coisas, mas também levantam hipóteses e tentam comprová-las.

A partir dos cinco ou seis meses de vida – período em que geralmente ocorre a introdução de novos alimentos, mas que pode variar de acordo com as especificidades de cada bebê e de sua organização familiar –, inaugura-se algo completamente novo e crucial na constituição do sujeito: a aquisição e o desenvolvimento dos hábitos alimentares, visando a construção de um paladar amplo e variado. Algumas crianças passam por essa transição com mais tranquilidade e com boa aceitação dos alimentos que a ela são oferecidos. Outras, no entanto, levam um tempo maior para se acostumarem com os alimentos sólidos, suas texturas e sabores. É comum que esse processo não ocorra sem certa resistência da criança a determinados alimentos, o que mobiliza um conjunto de preocupações para a família (principalmente quando o/a bebê tem perda ou pouco ganho de peso). Entretanto, a experiência acumulada permite afirmarmos que no processo de introdução alimentar dos/as bebês, entram em cena as expectativas e, conseqüentemente, o sentimento de frustração do adulto (tanto no âmbito familiar, como nas instituições de Educação Infantil). Isso porque é ele o responsável em escolher e preparar os alimentos e definir a frequência e a quantidade em que serão ofertados, porém nem sempre é capaz de lidar com tranquilidade com o fato de que a criança pode experimentar uma ou duas colheradas e cuspir, se negar a provar alimentos diferentes daqueles que já está familiarizada ou, ainda, comer apenas uma pequena parte daquilo que o adulto considerou ser o necessário para a satisfação de suas necessidades fisiológicas. Sem dúvida, trata-se de um processo gradativo que exige tempo, paciência, respeito e atenção ao que a criança vai comunicando. São necessárias muitas tentativas, estratégias e até

diversas formas de apresentação de um mesmo alimento para que a criança possa se interessar em prová-lo e, talvez, aceitá-lo. Isso vale tanto em casa como nos espaços da creche e da pré-escola e a parceria entre ambos é fundamental nesse processo, justamente porque reconhecemos o quanto pode ser delicada e desgastante essa questão. Assim, faz parte do trabalho docente na Educação Infantil, especialmente neste período do desenvolvimento, comunicar diariamente à família se a criança provou os alimentos ofertados e em qual quantidade, se ingeriu uma quantidade razoável de água ou, ainda, no caso daquelas que fazem uso de fórmula alimentar, se consumiram a porção indicada pela família¹⁷⁴.

Ademais, compreendemos também que o cuidado e a educação de crianças de 0 a 3 anos de idade pressupõe um conjunto de demandas contínuas e diárias, exigindo toda uma logística e organização familiar, conforme ficou implícito no relato da mãe à professora. Todavia, sempre que possível a família deve garantir um tempo mais alargado para esses momentos e incentivar que a criança realize o movimento de alimentar-se sozinha (sob a supervisão do adulto). Afinal, aprender a segurar o alimento com as mãos sem esmagá-lo e levá-lo até a boca é uma importante conquista para o/a bebê, pois, além de proporcionar-lhe certa autonomia no momento da alimentação, durante a manipulação com a comida a criança, por exemplo, sente as diferentes texturas e conhece e diferencia a temperatura dos alimentos. Conforme exercita essa ação, seus movimentos se tornam cada vez mais precisos. Embora durante o primeiro ano de vida a criança desconheça, por exemplo, a função dos talheres, conforme manipula esses objetos e observa o uso que deles fazem seus parceiros mais experientes ou os adultos, ela vai adquirindo certo traquejo em seu manuseio. Como objetos da cultura material e produto das mãos humanas, os talheres guardam em si uma capacidade que será apropriada pela criança a partir do momento em que ela aprender sua função social, ou seja, na medida em que ela recebe orientação, realiza as primeiras tentativas de capturar os alimentos com os talheres e, ao levá-los a boca, a criança começa a se apropriar das qualidades físicas desses objetos e de suas formas de uso, formando aos poucos a capacidade de utilizá-los como convencionalmente é estabelecido.

Com isso queremos destacar alguns aspectos importantes para o desenvolvimento infantil: o primeiro reitera o que temos afirmado em outras passagens desse texto, isto é, a criança não nasce sabendo, mas aprende na relação com o outro. A cultura é a fonte das qualidades tipicamente humanas e o acesso a ela e aos diferentes objetos sociais desde a

¹⁷⁴ Importante destacar que, no caso dos bebês que fazem uso de fórmula alimentar e que recém iniciaram a introdução de alimentos sólidos, o setor de Nutrição do NDI, em diálogo permanente com o/a professor/a acompanha a necessidade de manter as mamadeiras com a fórmula durante o período em que a criança permanece na instituição. Em boa parte dos casos, a partir do segundo semestre, não é preciso manter a complementação com as mamadeiras, pois os bebês passam a ingerir melhor e em maiores porções o lanche ofertado pelo NDI.

infância é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas criadas ao longo da história. O segundo está relacionado com o desenvolvimento da percepção, quer dizer, tudo aquilo que a criança vê, ouve, manipula e explora, ou seja, todo o conjunto de experiências externas vividas como sensações pela criança constituem a base para a formação da percepção sobre as coisas do mundo – o frio e o quente, o morno e o gelado, o doce e o salgado, o azedo e o adocicado, o mole e o duro etc. Embora ainda não seja capaz de nomear aquilo que sente ao ver, ao tocar e ao levar a boca, essas percepções provocadas pelas experiências são armazenadas como memórias e vão constituindo uma experiência psíquica da criança. Trata-se, portanto, do início do processo de pensamento e é a partir dessa exploração sensorial e do aprendizado decorrente dela que se constituirá, posteriormente, as condições para o desenvolvimento da fala e do pensamento verbal.

Com relação ao segundo episódio (Episódio 8 - O lanche coletivo como um importante momento de socialização da criança, gostaríamos de evidenciar que quando a criança deixa de beliscar os lanchinhos que eram costumeiramente enviados em sua mochila, observamos duas mudanças principais: criou-se um intervalo maior entre o desjejum realizado em casa e o lanche oferecido pelo NDI, possibilitando que o organismo tivesse um tempo mais alargado para iniciar o processo de digestão dos alimentos anteriormente consumidos, obtendo-se um aumento do apetite no horário do lanche; com isso, a criança começou a participar efetivamente desse importante momento de socialização com seus colegas, aprendendo, entre outras coisas, a compartilhar o tempo e a espera pelos alimentos, permitindo-se provar aquilo que era ofertado e a ampliar gradativamente sua aceitação a novos sabores e texturas¹⁷⁵. Um exemplo que ilustra parte desse processo pode ser observado na imagem abaixo, quando, a partir das questões mobilizadas por uma história contada às crianças, a professora propôs a experimentação de um alimento pouco conhecido do grupo e raramente consumido pelas crianças. Em parceria com o setor de Nutrição, o tubérculo foi apresentado *in natura* e cozido para que os grupos 2 e 3 pudessem conhecer e degustar o alimento, sentir sua textura na mão e na boca, seu cheiro e sabor. Em seguida, prepararam juntos um purê de inhame que foi provado pelas crianças e pelos adultos.

¹⁷⁵ Evidentemente que esse é o resultado de um longo processo, cuidadosamente mediado pela professora e pelas estagiárias que acompanhavam o grupo naquele momento. Muitas foram as estratégias para que essa criança saboreasse, por exemplo, as frutas que são geralmente as mais populares entre as crianças, como a banana, a maçã ou o mamão. O fato é que o incentivo diário, com respeito aos limites que a criança comunicava, bem como o trabalho em conjunto com a família, fizeram com que essa menina chegasse ao final do primeiro semestre letivo alimentando-se muito melhor e desafiando-se a provar e experimentar tudo o que lhe era oferecido como, por exemplo, inhame cozido

Imagem 18 - Experimentação de inhame cozido. Articulação com a história infantil “A menina inhame” (Wilson Marques). Proposição realizada em parceria com o setor de Nutrição do NDI. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

O uso de recursos lúdicos e da literatura, como uma das alternativas possíveis de mobilização da curiosidade e do desejo, foram fundamentais para que a menina e outras crianças do grupo participassem de uma proposta como essa. A transmissão da cultura culinária nos espaços institucionais de educação (a qual extrapola a ação de cozinhar, propriamente dita), tomada como objeto de ensino do/a professor/a, possibilita que a criança conheça parte da cultura de um povo, os tipos e usos dos alimentos, as formas de preparos e as infundáveis combinações que a partir deles podem ser feitas. Porém, mais do que isso, o preparo dos alimentos coletivamente, o ato de comer juntos, o prazer provocado pelos alimentos, as trocas afetivas, as conversas desencadeadas durante o momento do lanche e o compartilhamento disso tudo deixam marcas nos sujeitos, as quais configuram-se como fontes das mais variadas memórias.

Esses são apenas alguns exemplos de como esse processo de inserção e de apresentação da cultura pode ser organizado pelo/a professor/a no espaço institucionalizado de educação. Entretanto, interessa-nos ainda evidenciar outro aspecto que, de um modo ou de outro, tem relação com o que foi exposto até aqui, isto é, destacaremos, muito sucintamente, a importância da *brincadeira* no processo de desenvolvimento infantil. De acordo com Elkonin (2009), a evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança, ou melhor, “da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade”

de a criança manipular e atuar com os objetos, pois “sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a ação lúdica” (ELKONIN, 2009, p. 207)¹⁷⁶.

Nesse caso, ainda no primeiro ano de vida e desde o começo da interação do/a bebê com os adultos que dele/a cuidam ocorre o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais, ou seja, conforme inclinamos o corpo sobre o/a bebê e realizamos movimentos de aproximar e afastar (objetos e pessoas) do seu campo visual, ou ainda quando oferecemos um objeto (colorido, texturizado ou que emita algum tipo de som, por exemplo), estamos contribuindo para que a criança fixe o olhar (no adulto ou nos objetos/brinquedos), produzindo a convergência dos olhos e da contemplação, conforme identificou Elkonin (2009). Segundo esse autor:

O desenvolvimento dos sistemas sensoriais antecipa-se ao da esfera dos movimentos das mãos. Os movimentos da criança ainda são caóticos, ao passo que os sistemas sensoriais já se tornaram relativamente dirigíveis. Têm suma importância para o desenvolvimento subsequente do ato de apreensão as apalpações com as mãos. Pode-se pressupor que no processo desses movimentos de apalpar forma-se a sensibilidade tátil específica e a transformação da palma da criança num aparelho receptor que funciona de maneira ordenada. [...]. Durante a formação do ato de agarrar, a vinculação entre a percepção visual e o movimento estabelece-se instantaneamente. [...]. A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância. Desse modo se estabelecem as bases da percepção tridimensional do objeto. A formação primária da apreensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. (ELKONIN, 2009, p. 208-209).

Como vimos, no meio social educativo o/a professor/a é o adulto responsável em organizar o ensino e criar diferentes situações para que a criança realize esses movimentos de

¹⁷⁶ De acordo com Shuare (2017, p. 157), Elkonin manifestou interesse pela temática do jogo infantil na década de 1930, porém somente a partir de 1953 é que esse autor conseguiu ocupar-se por completo desse objeto, “dedicando-se à investigação da origem histórica do jogo infantil, ao seu conteúdo social e função como atividade reitora das crianças em idade pré-escolar; o que lhe permitiu aprofundar as relações entre o objeto, a palavra e a ação no jogo”. Desta forma, na publicação intitulada *Psicología del juego* (1978), Elkonin destaca as contribuições e o caráter de “novidade que o trabalho de um conjunto de investigadores aportou à compreensão da Psicologia do jogo infantil”, entre os quais estão Vigotski, Leontiev, Zaporózhets e Galperin, “cujos estudos referidos às questões gerais da Psicologia e à teoria do desenvolvimento do psiquismo infantil constituíram uma parte orgânica das investigações sobre o jogo. Esta novidade é a elaboração de uma hipótese sobre o surgimento histórico da forma de jogo característica dos pré-escolares contemporâneos; relacionado com isso, a interpretação teórica do jogo de papéis no sentido de ser uma atividade social por sua origem e conteúdo; a importantíssima demonstração de que o jogo de papéis não aparece na idade pré-escolar de forma espontânea, mas que se forma sob a influência da educação e surge em determinadas condições; a investigação da estrutura interna da atividade de jogo, seu desenvolvimento e desaparecimento paulatino; a determinação do conteúdo essencial do jogo na idade escolar: a forma típica, para a idade, de orientar-se nas tarefas e motivos da atividade humana; o estabelecimento da relação interna existente entre a função do jogo e a técnica lúdica; o esclarecimento das relações reais que se estabelecem entre as crianças no jogo e o papel deste no desenvolvimento psíquico – as ações mentais, a esfera motivacional e o comportamento voluntário (ELKONIN, 1978, p. 6-7)”.

exploração e experimentação, aperfeiçoando a direção psíquica dos movimentos das mãos, tomando por base a percepção visual dos objetos e brinquedos e a distância deles em relação a ela. Dessa forma, o/a professor/a suscita a atenção dos/as bebês conforme organiza os espaços e dispõe os brinquedos e objetos, a medida que dificulta ou facilita o acesso a eles, possibilitando que a criança realize movimentos de esticar os braços e as mãos com o intuito de agarrá-los. Ao passo que esses movimentos vão se consolidando, observa-se na criança o desenvolvimento de reações reiterativas e coordenadas que acompanham o exame dos objetos que ela manipula. São essas as ações fundamentais que a criança, em seu primeiro ano de vida, realiza com os objetos. Por isso, quanto maiores as possibilidades de um objeto, mais possibilidades se oferece para a atividade orientadora e investigadora da criança. Observemos as sequências de imagens a seguir:

Imagem 19 - Movimentos de exploração com o barro e a pinha.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

Imagem 20 - Movimentos de exploração com o barro e as mãos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016.

As Imagens 19 e 20 foram capturadas durante uma proposta com barro realizada com as crianças do Módulo I e, portanto, envolveu tanto os/as bebês como as crianças de 2 e 3 anos de idade. As professoras organizaram o espaço do parque de trás com alguns blocos de argila para que as crianças pudessem experimentar esse material e a elas foram oferecidos alguns objetos como pinhas e gravetos. A ideia era justamente aproveitar esse espaço amplo e aberto, próximo aos brinquedos do parque, para oferecer às crianças uma simultaneidade de experiências, sem uma preocupação de obter um produto final ou de seguir uma linearidade nas ações, mas, sim, oportunizar, conforme se sentissem mobilizadas, movimentos de exploração com a argila e, ao mesmo tempo, garantir um trânsito livre para aquelas que quisessem acessar os brinquedos do parque.

Algumas crianças já possuíam certa familiaridade com esse material, sua textura e maleabilidade, porém, para os/as bebês, tratava-se de algo novo e inusitado. Nas primeiras imagens (fig. 19) podemos observar os movimentos de descobertas realizado por uma das bebês do grupo: em seu ritmo e tempo, aproximou-se de um dos blocos de argila e agachou-se próximo a professora; ali permaneceu, observando e acompanhando os movimentos que esta

fazia com um pequeno pedaço do material nas mãos. Após algum tempo, a professora pegou uma pinha e desferiu leves batidas sobre o bloco e, ainda sem ter tocado no barro com as mãos, a bebê apanhou uma pinha próxima a ela e repetiu os movimentos recém observados. Enquanto manipulava esses materiais, outra criança – com um pouco mais de dois anos – aproximou-se e, antes que começasse a reproduzir os mesmos movimentos com a pinha, depositou sobre o bloco alguns pedaços menores de argila que havia manipulado e produzido formas diversas (como pequenas bolas e “cobrinhas”). Enquanto ambas observavam curiosas as marcas que o objeto deixava em seu contato com a argila, a professora – interessada em provocar novos movimentos de experimentação das crianças – empurrou seu dedo contra o bloco, formando um pequeno buraco. Para a menina de 2 anos aquela ação não provocou grande impacto e, em pouco tempo, seu interesse pelos brinquedos do parque foram maiores. Para a bebê, entretanto, podemos observar Imagem 20, seu profundo interesse por aquela marca deixada pelo dedo da professora. Seus movimentos de exploração foram os mais diversos: observou de longe e depois aproximou o rosto do bloco, posicionando um dos olhos bem próximo ao furo na tentativa de enxergar o que ali poderia haver; colocou a ponta de um dos dedinhos em um dos furos e depois mais de um dedo em um mesmo buraco. Embora a professora estivesse a todo o tempo mediando a relação da bebê com esse material e vez ou outra fizesse novos furos na argila, somente com a chegada de outros colegas mais experientes é que a bebê iniciou tal movimento. Com delicadeza, apoiava a ponta dos dedos e deixava pequenas marcas, como se tentasse reproduzir os furos maiores feitos pela professora e pelos/as colegas. Interessante destacar que a curiosidade proveniente do contato pela primeira vez com esse material e as muitas possibilidades de manipulação desencadeadas por ele e mediadas pela professora (e também pelos/as colegas mais experientes) fizeram com que a bebê permanecesse um tempo bem alargado envolvida com essa proposição, sem manifestar interesse por qualquer outro objeto ou brinquedo no parque durante o período que ali ficaram, surpreendendo, inclusive, os adultos.

Entendemos que uma situação como essa oferece algumas pistas para compreendermos como ocorrem as ações reiterativas e coordenadas do/a bebê, bem como indicam, mais uma vez, a importância do/a professor/a como mediador desse processo de descobertas das coisas do mundo pela criança. Além disso, para Elkonin (2009, p. 213), essas ações da criança, em seu primeiro ano de vida, podem ser caracterizadas da seguinte forma:

1. As manipulações do primeiro ano aparecem quando se dão todas as premissas necessárias, e são as faculdades de concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir etc., que se manifestam a partir dos seis

meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece à vista.

2. Devido a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, já é uma forma comportamental e não uma simples reação.
3. O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto. (ELKONIN, 2009, p. 213).

Dessa forma, podemos concluir que essas manipulações primárias do/a bebê com os objetos não se constituem em uma atividade lúdica ou no jogo propriamente dito, mas configuram-se como “exercícios elementares para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (ELKONIN, 2009, p. 215). Por outro lado, a partir dessas manipulações a criança exercita uma série de processos essenciais para o seu desenvolvimento, sobretudo das coordenações sensório-motoras, bem como dessas manipulações surgem outros tipos diversos de atividade, quer dizer, “é de suma importância, para passar à formação das ações com objetos, modificar o relacionamento da criança com o adulto, que começa no transcorrer do primeiro ano de vida e da primeira infância”. Assim, “[...] a comunicação emocional direta ‘criança-adulto’ cede lugar à indireta ‘criança-ações com objetos-adulto’” (ELKONIN, 2009, p. 215).

Nesse sentido, se entre os dois e os três anos de idade a atividade objetual manipulatória guiará o desenvolvimento da criança até o final da primeira infância, observaremos nesse período do desenvolvimento, por meio das ações com os objetos, o aparecimento das premissas do jogo protagonizado. Os estudos de Elkonin (2009, p. 221) demonstram que a natureza da ação com os objetos, pelo menos no início de sua formação durante os primeiros anos de vida da criança, é ambivalente, isto é, “por uma parte, contém o esquema geral relacionado com a significação social do objeto e, por outra, o lado operacional que deve ter presentes as propriedades físicas do objeto”. Dessa ambivalência da ação com os objetos e da divergência da aprendizagem dessas duas partes, originam-se duas atividades distintas: 1) Atividade utilitária prática “na qual, com a significação dada ao objeto, são de superlativa importância as operações executantes”; 2) Corresponde ao “trabalho com os significados das coisas, com os esquemas gerais de sua utilização aplicados a situações cada vez mais diversas”. Nesse caso, a “[...] atividade com os objetos, tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças em tenra idade” (ELKONIN, 2009, p. 221).

Como sinalizamos anteriormente, as ações da criança com os objetos vão se formando a partir das relações e do trabalho em comum com os adultos que dela cuidam. Por isso, no início,

a criança só atua por sua conta com os objetos utilizados na atividade conjunta com os adultos e somente da mesma forma como por eles foram usados. Porém, a medida em que se ampliam as ações assimiladas nesta atividade conjunta, a criança passa a realizar uma série de ações com os objetos que são reflexo de aspectos soltos de sua vida e dos adultos que a rodeiam. Trata-se de uma forma de assimilação ainda bastante incipiente e insuficiente sob todos os aspectos, porém sua presença impulsiona intensamente suas ações (ELKONIN, 2009).

Além disso, durante a evolução das ações da criança com os objetos, observam-se dois tipos de transferências: aquelas em que há “transferência da ação com o objeto, aprendida numa condição, para outras condições” (ELKONIN, 2009, p. 223) (ex. da criança que aprende a pentear seu cabelo com o objeto pente e, em seguida, realiza essa ação com seus brinquedos); e uma ação próxima a esta, porém com um objeto substituto (ex. executar a ação de pentear o cabelo da boneca, mas utilizando outro objeto como um lápis ou uma régua). No primeiro caso, generalizam-se as ações; no segundo, ocorre a separação do objeto do esquema de atuação. Este último ocorre, pela primeira vez, quando “há a necessidade de complementar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (ELKONIN, 2009, p. 224). É também neste período que aparecem os primeiros indícios de criação de uma situação lúdica, quando, por exemplo, a criança – ao manipular os brinquedos e ao executar um conjunto de ações – faz menção a estados imaginários da boneca (“ela está doente”; “ela está alegre”; “ela está com fome”) ou de propriedades dos objetos (“o leite está quente”; “a comida está boa”). Elkonin (2009, p. 224-227) esclarece que:

Simultaneamente, e, por vezes, um pouco depois, aparece a utilização de alguns objetos como substitutos de outros. Na maioria dos casos, as crianças utilizam objetos desprovidos de importância lúdica específica (palitos, seixos, peças de quebra-cabeça), como adicionais dos brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais) ou objetos de uso doméstico (cadeiras, tachos, colheres). [...]. Um mesmo objeto substitui, nos jogos das crianças pequenas, os objetos mais díspares. [...]. Por outro lado, para representar uma mesma coisa a criança utiliza objetos diferentes, em nada parecidos ou muito pouco parecidos. [...] Tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro; o que possa ser agarrado e levado à boca, emprega-se como alimento etc. Para a criança é suficiente executar com o objeto substituto as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança na cor, tamanho, forma e outras características. (ELKONIN, 2009, p. 224-226).

Embora a exigência de semelhanças entre os objetos substitutos com os representados apareça somente mais tardiamente – no período subsequente de desenvolvimento – é possível observar, ao final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, o surgimento dos primeiros indícios do desenvolvimento da situação lúdica e do *papel* no jogo,

Isto significa, por exemplo, que em um primeiro momento a criança dá à boneca o nome de uma personagem, destacando-a dos demais brinquedos, pois passa a desempenhar a função de “suplente de pessoa”. Já em um segundo momento, a criança começa a falar em nome da boneca, manifestando, portanto, indícios da futura fala protagonizada – que não se articula em nome da personagem interpretada pela criança – mas por intermédio da boneca.

Paralelamente a isso, nos primeiros anos de vida da criança, complica-se a estrutura das ações lúdicas as quais podem ser caracterizadas da seguinte forma: 1) No começo o que a criança realiza repetidamente são atos – dar de comer a boneca ou trocá-la ou fazê-la ninar; 2) Na fase seguinte, a criança executa duas ou várias ações elementares sem vinculação alguma ou concatenação lógica transcorrida em um só ato complexo (ex. depois de colocar a boneca para dormir, a criança pega-a novamente nos braços e começa a dançar, girando-a no ar); 3) Ao final do primeiro período da infância, “começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações” (ELKONIN, 2009, p. 229). Ou seja, “o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância” pode ser caracterizado como “o trânsito da ação univocamente determinado pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é ‘o papel em ação’” (ELKONIN, 2009, p 230). Examinemos Imagem 21 a seguir:

Imagem 21 - O aparecimento das premissas do jogo protagonizado.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Na Imagem 21, podemos observar situações distintas em curso. Nas primeiras fotos, temos duas meninas sentadas na areia do parque – uma com 2 anos de 4 meses e outra com 3 anos completos – manuseando alguns brinquedos. Para a mais velha a função social dos objetos já está um pouco mais bem definida e suas ações apresentam certa lógica e concatenação vital: conforme preenche o pote com areia, comunica a colega que está preparando um bolo e que é preciso esfriar para comê-lo, porém, minutos depois, ergue o potinho no ar, olha seu fundo e indica que já está “morno”, oferecendo-lhe um pedaço. A outra, por sua vez, observa os movimentos da colega e comunica que também está preparando um bolo. Todavia, suas ações apresentam pouca ou nenhuma relação entre si e ela permanece enchendo e esvaziando os potes que estão ao seu alcance, repetidamente. Já nas outras duas imagens, vemos mais duas meninas, ambas com um pouco mais que 3 anos de idade, ocupando o espaço da casinha do parque de trás. Para elas a função determinada dos objetos (panela para preparar a comida, copo para beber água, talheres para comer etc.) impelem que executem a ação concreta com esses brinquedos disponibilizados nesse espaço. Observem que o preparo dos alimentos é efetuado no fogão, a refeição é feita na mesa e a presença desses objetos, constituindo um “cenário” próximo do real (com objetos que representam objetos reais utilizados pelos adultos), contribuem para que as crianças executem ações mais próximas daquelas que observam os adultos realizando. Enquanto uma mexe uma panela com um certo alimento, a outra também o faz em outro recipiente. As ações, mais organizadas e concatenadas, são acompanhadas por uma explicação breve, mas precisa – “estou preparando o suco”, “vou colocar no copo”, “bebe o suco”, “está gostoso”, “vamos sentar para comer”.

Assim, embora a função social dos objetos e a aprendizagem das habilidades para utilizá-los sejam apropriadas e aprendidas pela criança na atividade prática, encontramos nos estudos de Elkonin (2009) elementos suficientes para defender que todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos, sob mediação do adulto e em atividade conjunta com ele, isto é, o “jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea” (ELKONIN, 2009, p. 231). Ao final do primeiro período da infância, preparam-se as premissas fundamentais para o jogo protagonizado:

- inserem-se no jogo objetos substitutos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;

- aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como um adulto. (ELKONIN, 2009, p. 230-231).

Ao final dos três anos de idade a criança não somente conquistou um amplo desenvolvimento da atividade objetal manipulatória, como expandiu sua ação com os objetos – manifestando interesse por sua função social – o que constitui a base para o período seguinte, no qual o *jogo protagonizado* ou a *brincadeira de papel social* passa a ser a atividade principal do *período pré-escolar*¹⁷⁷. Conforme lembra Leontiev (2018b), a brincadeira não é instintiva, mas sim, uma atividade objetiva, precisamente humana e, portanto, o conteúdo das brincadeiras está necessariamente condicionado a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Para este autor, a brincadeira deixa de ocupar um lugar secundário no processo de desenvolvimento da criança, tornando-se a atividade principal, conforme ela é capaz de tomar consciência do mundo de objetos mais amplos.

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental mais próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem além de sua capacidade física. [...]. É o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles. [...]. Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. (LEONTIEV, 2018b, p. 120-121).

Por isso, na infância pré-escolar – período que compreende aproximadamente do terceiro ao sexto ano de vida – o mundo da realidade humana abre-se cada vez mais para a criança. Observa-se uma mudança de motivos nas ações com os objetos: a criança começa a reproduzir e a imitar, por meio das ações, as atividades e papéis sociais realizados pelos adultos. A brincadeira aparece como uma atividade motivada por uma necessidade da criança que vive a contradição entre agir como o adulto e a impossibilidade de executar as operações necessárias para tal ação.

¹⁷⁷ Em *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, Vigotski (2008, p. 24) manifesta que “a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. E, em outro momento do referido texto, o autor esclarece que a relação entre brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada à relação entre instrução e desenvolvimento: “Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. *A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento iminente*. [...]. Em última instância, *a criança é movida por meio da atividade de brincar*. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, *a que determina o desenvolvimento da criança*” (VIGOTSKI, 2008, p. 35, grifos nossos).

Não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa *agir*, ela precisa guiá-lo, comandá-lo. Em uma atividade infantil, isto é, em sua real forma interna, essa contradição surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro. A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha. Mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. (LEONTIEV, 2018b, p. 121, grifo do autor).

Assim, se durante o período da primeira infância a criança manifestava uma tendência para a resolução e satisfação imediata de suas necessidades, na idade pré-escolar emerge uma série de tendências irrealizáveis, desejos não-realizáveis imediatamente e contraditórios que só podem ser solucionados por meio da atividade lúdica, ou seja, somente na brincadeira “as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2018b, p. 122). Dessa forma, Vigotski (2008, p. 25, grifo nosso) assegura que:

[...] é disso que surge a brincadeira que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. **A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência;** e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25, grifo nosso)

Nesse movimento, a criança estabelece uma relação entre o querer e o poder, elaborando o que pode ou não fazer e encontrando formas de realizar por meio do faz-de-conta.¹⁷⁸ A essência da brincadeira consiste na realização de desejos que se apresentam sob a forma de afetos generalizados e tem como principal característica o próprio processo de brincar e não seu resultado. Trata-se, portanto, de uma atividade não produtiva na qual a criança reproduz, por meio do jogo de papéis sociais, as ações dos adultos livre do aspecto operacional que ainda não domina e nem pode dominar. Logo, como o conteúdo da brincadeira infantil está inevitavelmente relacionado às atividades humanas e às relações reais entre as pessoas, quanto mais amplo e variado forem as vivências e experiências da criança, mais rica será sua atividade da brincadeira.

¹⁷⁸ Importante destacar que Vigotski (2008, p. 24) desbanca a definição da brincadeira pelo princípio da satisfação, pois por um lado “há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas”, como por exemplo, o processo de sucção ao chupar a chupeta; por outro, há situações em que o processo de atividade da brincadeira não proporciona satisfação, como nos jogos esportivos, comuns entre o final da idade pré-escolar e início da escolar, cuja satisfação ocorre somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança.

Nessa perspectiva, a brincadeira não deve ser considerada algo natural na criança, pois ela é aprendida na relação com o outro. Essa atividade coloca em movimento e funcionamento uma cadeia de funções psíquicas e, portanto, deve ser compreendida como uma atividade social que possui uma estrutura e finalidade no desenvolvimento infantil. Além disso, Vigotski (2008) considera que a brincadeira se difere de todas as outras atividades, pois nela a criança cria uma *situação imaginária*¹⁷⁹, característica principal que faz com que a brincadeira seja brincadeira, e não outra coisa qualquer. A situação imaginária contém regras que não necessariamente foram estabelecidas anteriormente à brincadeira (como nos jogos com regras, típicos da idade escolar), mas regras sociais de comportamento. Ao brincar, a criança realiza um grande esforço para obedecer às regras, um verdadeiro exercício de autocontrole que promete garantir a máxima satisfação, mais do que o impulso imediato. Assim, Vigotski (2008, p. 28) afirma que “na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória”, pois “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. Expliquemos melhor essa questão com alguns exemplos descritos por Vigotski (2008).

Para o autor “a situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência”, como no caso em que “a criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê” (VIGOTSKI, 2008, p. 27), isto é, ao desempenhar esse papel a criança tem diante de si as regras do comportamento materno, uma ideia do que possa vir a ser uma mãe e precisa comportar-se como tal. Em um outro momento, o autor apresenta um exemplo em que a brincadeira envolve situações reais: duas irmãs de idades distintas, uma mais velha que a outra, brincam de serem irmãs e manifestam certa facilidade em brincar daquilo que é realidade. Nesse caso,

[...] uma diferença substancial em relação à realidade, [...] é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: “Dê a ela”. Mas, durante a brincadeira de “irmãs”, cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (Eu tenho de ser irmã da outra irmã,

¹⁷⁹ Vigotski (2008) lembra que a brincadeira com situação imaginária sempre foi conhecida, porém era estudada como um dos tipos de brincadeira, atribuindo-se um significado secundário à situação imaginária. Para esse autor, a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo e impossível para a criança até os três anos de idade, pois trata-se de um “novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Entendida, portanto, como uma especificidade da idade pré-escolar, a brincadeira da criança até aproximadamente os três anos de idade “consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

no decorrer de toda a situação da brincadeira). As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Dessa forma, a brincadeira exerce um importante papel no desenvolvimento da criança, pois diferentemente do período anterior, cuja força impulsionadora das atividades da criança provém dos objetos e determina seu comportamento, no período pré-escolar ela aprende a agir em função do que tem em mente (significado da situação) e não do que vê (percepção direta). Ocorre nesse período do desenvolvimento, pela primeira vez, uma separação entre o campo semântico e o óptico, “a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 30), tarefa tremendamente difícil para a criança e que a atividade da brincadeira auxilia nessa transição. Um exemplo bem conhecido e que esclarece esse processo é aquele em que Vigotski diz que um cabo de vassoura (objeto), transforma-se em um ponto de apoio (pivô) para, durante a brincadeira, tornar-se um cavalo para a criança. Quando ocorre essa “separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Nesse caso, a estrutura psicológica a qual o autor faz menção é a percepção, porém durante a brincadeira também são exercidas e cultivadas funções essenciais para o processo de desenvolvimento da criança, como a memória, a imaginação, a atenção, a linguagem oral e a função simbólica da consciência. A atividade de brincar determina o desenvolvimento da criança e constitui a base para o pensamento abstrato, necessário no período escolar. Além disso, a brincadeira cria uma *zona de desenvolvimento iminente* na criança, pois nela

[...] a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Portanto, conforme a criança coloca-se no lugar do adulto durante a brincadeira de faz-de-conta, ela objetiva seu comportamento em um nível mais elevado de exigência social, possibilitando que exercite e aprenda, gradativamente, a controlar sua vontade e conduta (MELLO, 2007). Ao observar o adulto desempenhando diferentes papéis sociais, a criança também quer participar e sentir-se tão importante quanto ele, por isso, no jogo protagonizado, ela brinca de atividades que a seu ver representam muita responsabilidade no mundo dos adultos, o que permite sentir-se igualmente importante. De acordo com Elkonin (1998, p. 118):

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

Dessa forma, na brincadeira a criança não apenas interpreta e compreende os diferentes papéis sociais, mas também amplia seu conhecimento, organiza e reorganiza seu pensamento. Esse desejo de querer agir e ser igual aos adultos inaugura a entrada em um novo período no desenvolvimento, marcado pelo desejo de ir à escola e desempenhar um trabalho social sério apreciado pela sociedade; isto é, a brincadeira exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade, preparando “a transição para uma nova fase, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (ELKONIN, 1998, p. 421). Como as outras atividades, a brincadeira – durante o próximo período de desenvolvimento – não morre, mas modifica-se e penetra na relação com a realidade. Segundo Vigotski (2008, p. 36), “ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)”¹⁸⁰.

Assim, considerando a importância dessa atividade para o desenvolvimento da psique infantil, podemos afirmar que no contexto educativo da creche e da pré-escola, a brincadeira deve ocupar um importante lugar no planejamento do/a professor/a, desde os primeiros anos de vida da criança. A atividade de ensino pode ser pensada de modo que contemple situações em que a brincadeira seja organizada, mobilizada e mediada pelos adultos, como também garantir tempos e espaços para que as crianças possam, sem a interferência direta daqueles, vivenciar momentos de descobertas e trocas entre e com seus pares.

¹⁸⁰ Diferentemente do período pré-escolar em que o resultado ou produto da brincadeira não era o mais importante (e sim, o próprio processo de brincar e as relações estabelecidas durante a atividade), durante o período escolar (em que atividade principal que guia o desenvolvimento da criança é a atividade de estudo) o resultado tem importância, uma vez que há uma orientação para tal. Embora Elkonin (1987) não analise pormenorizadamente a atividade de estudo, ele entende que essa nova situação está vinculada ao período anterior, ou melhor, à educação e ao ensino promovido na idade pré-escolar. Desta forma, esta atividade é entendida por ele como aquela na qual transcorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objeto fundamental do ensino. Cabe ainda lembrar que, durante o período escolar, algumas atividades que surgiram anteriormente como linhas acessórias passam a integrar a atividade principal, como por exemplo, o interesse pelo desenho ou por brincadeiras que envolvam de algum modo a escrita ou a ela façam referência: a criança que assume o papel de professor/a e faz uso de algum suporte (lousa, livros, cadernos) para brincar de ensinar algo a seus alunos (personagens que integram o jogo de faz-de-conta e que podem ser protagonizados por bonecos, crianças e adultos); o interesse em ouvir, ler e contar histórias; o uso de desenhos, letras ou numerais para brincar de mercadinho simulando situações de compra, venda e troca; as primeiras tentativas de escrever seu nome e o das pessoas que para ela são importantes, entre outras tantas situações que iniciam no período pré-escolar e aprofundam no período seguinte.

Ao observar e acompanhar os movimentos de exploração e levantamento de hipóteses das crianças de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil, o/a professor/a – e os demais profissionais que compartilham com ele/a a docência – encontram no cotidiano escolar e nas interações *com* e *entre* as crianças elementos para criar as condições para que elas possam aprender, formar uma personalidade curiosa e se desenvolverem mediante situações desafiadoras e que extrapolem aquilo que já conseguem realizar sozinhas ou com maior facilidade. Isto é, pelo exposto até aqui, podemos afirmar que é possível promover um conjunto de experiências individuais e coletivas que avancem em direção oposta a práticas educativas que se pautam em uma lógica escolar inflexível, controladora e autoritária. Entendemos que uma educação humanizadora pressupõe, necessariamente, escutar e acolher aquilo que sentem, pensam e comunicam as crianças.

Ao nosso ver, defender o ensino como promotor do desenvolvimento na Educação Infantil implica conhecer o processo de formação da consciência e as especificidades do psiquismo da criança, pois somente assim é possível pensar e propor alternativas mais interessantes para apresentar a riqueza da cultura humana e seus objetos sociais, de modo que se criem necessidades humanizadoras de aprendizado e desenvolvimento desde os primeiros meses de vida da criança. A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de como o planejamento docente pode ser organizado a partir de tais aspectos.

5.2 A ARTE E A LITERATURA COMO EIXOS ESTRUTURANTES DO PLANEJAMENTO DOCENTE

*Ei, você consegue ouvir? Preste atenção!
Um canto de pássaro vem anunciar que uma nova história está
para começar.
Uma árvore diferente apareceu no NDI e que mistérios trazem
consigo? (Avaliação coletiva, Módulo I, 2017).*

A importância das diferentes manifestações artísticas e culturais para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança nos espaços da creche e da pré-escola tem sido investigada, ao longo dos anos, por diversos pesquisadores/as¹⁸¹ nas mais distintas áreas, assim como está expressa em documentos oficiais como no Referencial Curricular Nacional

¹⁸¹ Destacamos as contribuições de Ana Luiza Bustamente Smolka, Andréa Vieira Zanella, Fanny Abramovich, Cleo Busatto, Betty Coelho, Maria Alice Farias, Nelly Novaes Coelho, Ana Maria Machado, Renta Junqueira de Souza, Cyntia Graziella Simões Giroto, Ricardo Azevedo, Antônio Cândido, Yolanda Reyes, Gilka Girardello, Maria Carmen Silveira Barbosa, Suely Mello, Lígia Márcia Martins, Stela Barbieri, entre tantos outros que se somam como importantes pesquisadores/as que investigam as relações dessas temáticas com a infância.

para a Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009).

Compreendidas como indispensáveis para a formação humana do sujeito, a arte e a literatura contribuem, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da consciência, da sensibilidade e da criatividade das crianças desde os seus primeiros meses de vida.¹⁸² Portanto, interessa-nos, nesta parte final do texto, compreender qual o lugar das diferentes manifestações artísticas e culturais no trabalho pedagógico dos/as professores/as que atuam com as crianças de 0 a 3 anos de idade, isto é, como, quando e de que modo o ensino é organizado para que sejam oportunizadas às crianças vivências estéticas de aproximação e fruição com a arte e com a literatura, possibilitando, por um lado, que se apropriem da cultura e constituam seus repertórios imagéticos, e de outro, que ampliem a compreensão sobre o mundo, bem como suas possibilidades de comunicação e interação com os outros.

Assim, considerando o referencial teórico que orienta esta pesquisa, como também o trabalho pedagógico no NDI, parece-nos importante evidenciar que as relações entre arte e educação estão presentes – de maneira ora mais, ora menos explícita – em diversas obras do Vigotski, porém será em *Psicologia da Arte* (1999)¹⁸³ que o autor abordará diferentes questões concernentes a arte, a estética e a psicologia, as quais oferecem alguns indicativos iniciais para compreendermos o impacto das diferentes manifestações artísticas para a

¹⁸² Afirmamos nossa compreensão de que a literatura é um dos diferentes tipos de arte, porém, dado sua importância para esta pesquisa e suas implicações diretas no trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos de idade no NDI, optamos por trazê-la em destaque em relação às demais manifestações artísticas. Além disso, reconhecemos o quanto as discussões e os estudos a respeito dessas temáticas são amplos e diversos, porém gostaríamos de reiterar que para esse trabalho interessa-nos pensar as questões da arte e da literatura a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, de modo que possamos evidenciar alguns aspectos mais gerais que permitam compreender e elaborar a importância das manifestações artísticas e culturais no processo de humanização da criança.

¹⁸³ O livro *Psicologia da Arte* foi concluído pelo jovem Vigotski em 1925, mas sua publicação na Rússia ocorreu somente em 1965. No Brasil, esta publicação – com tradução de Paulo Bezerra – foi lançada pela editora Martins Fontes mais de 30 anos depois, em 1999, tendo havido uma única edição até o momento. Nesta obra o psicólogo russo propõe-se a discutir e a superar a questão do subjetivismo em direção ao objetivismo no estudo da arte e da psicologia, buscando, portanto, formular o problema da arte (sua função e os mecanismos que a compõe), propondo a criação de um método de análise e estudo. Assumindo o materialismo histórico e dialético como base para suas ideias, o autor desafia-se a pensar um método de estudo da forma e do material da arte, tomando como objeto de suas elaborações a análise da obra de arte. Para tanto, há um longo capítulo metodológico em que discute o problema psicológico da arte e mais três outros em que Vigotski contrapõe-se as teorias vigentes à época (a arte como conhecimento; a arte como procedimento; e a teoria psicanalítica); seguido de uma extensa análise de um conjunto de fábulas, de um conto/novela (*Leve alento*, Ivan Búnin) e de uma tragédia (*Hamlet*, de Shakespeare), com vistas a identificar, entre outros aspectos, as reações estéticas desencadeadas por elas; bem como de uma última parte dedicada a afirmar sua concepção da arte como catarse e o sentido vital (e social) da arte para o homem. Nesse sentido, cabe esclarecer que esta obra representa um importante marco para entender o posterior desenvolvimento de muitas ideias de Vigotski em seus estudos subsequentes e, dado a complexidade deste tema, sinalizaremos apenas algumas questões mais gerais que nos permitem localizar e compreender alguns indicativos da importância da arte no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo educativo das crianças no espaço da Educação Infantil.

formação social do psiquismo e, conseqüentemente, suas contribuições para o processo de humanização da criança.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar refere-se a ideia defendida por Vigotski (1999) de que a arte é o desdobramento da vida conjunta dos homens e está em permanente relação com a realidade objetiva, isto é, está intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais que os sujeitos estabelecem em uma determinada época. Podendo ser considerada tão antiga quanto o homem – porque figura no desenvolvimento do trabalho, na dominação do mundo natural e na necessidade de expressar e comunicar a experiência humana – a arte possibilita ao sujeito apropriar-se do que já foi vivido por aqueles que lhe antecederam, constituindo-se em uma forma de conhecer a si e ao mundo (FISCHER, 1976).

Como um produto de um determinado contexto, a arte está, portanto, inevitavelmente relacionada às vivências sociais, culturais e históricas do artista quando no momento de sua criação. A obra de arte, por sua vez, é fruto do trabalho humano, criada pelos seres humanos e para seres humanos. Por isso, o material para seu conteúdo e o estilo artístico são apreendidos da realidade e (re)trabalhados a partir dela, ou seja, uma obra de arte, seja ela qual for, nunca será uma cópia fiel da realidade e da vida em sociedade, mas sim, algo novo, resultado da ação crítica e criativa do homem que se transforma em produto cultural (BARROCO; SUPERTI, 2014). Por essa razão, Vigotski (1999, p. 09) refutava qualquer explicação mística ou religiosa a respeito da arte e, tomando-a como objeto de estudo científico, defendia a necessidade de ser compreendida como

[...] uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social.

Dessa forma, ancorado nos pressupostos dessa teoria, Vigotski (1999) esclarece que a arte pode ser compreendida como uma síntese entre o biológico e o cultural, ou seja, ela é capaz de congrega um conjunto de características humanas complexas, construídas ao longo da história do homem – por meio do trabalho e da atividade humana¹⁸⁴. Como um produto

¹⁸⁴ Lembremos que a formação do psiquismo na ontogênese é explicada pelo processo dialético de objetivação e apropriação do legado humano (DUARTE, 2017). Nesse caso, somente pelo trabalho o homem é capaz de construir suas características humanas e fixá-las fora de seu corpo, nos objetos da cultura, como, por exemplo, nos instrumentos, na linguagem, na ciência e nas artes. Esse processo de objetivação é que possibilita, posteriormente, a apropriação e recriação dessas e de outras características humanas pelos demais indivíduos que entram em relação com essas objetivações. Todavia, o processo de apropriação (de produtos ou de processos), implica, necessariamente, em uma duplicação destes nos indivíduos, os quais passam a constituírem-se como

cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano, a arte “sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOSTKI, 1999, p. 12), provocando alterações no psiquismo dos sujeitos.

Assim, as obras de arte são analisadas por Vigotski (1999) como “uma técnica social do sentimento criada pelos seres humanos para atribuir existência objetiva aos sentimentos”, ou melhor, “os sentimentos são objetivados em um objeto: a obra de arte” (SACCOMANI, 2016, p. 60). Quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas por outros seres humanos, mediante as relações sociais que estes estabelecem com o outro, com a arte e com os diferentes signos estéticos, isto é, ao se produzir arte e ao dela se apropriar, o sujeito forma e desenvolve as funções psicológicas superiores necessárias para sua integração ao gênero humano (BARROCO; SUPERTI, 2014).¹⁸⁵ Além disso, para ele, “a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades deste material” (VIGOTSKI, 1999, p. 308). Nesse sentido, corroboramos com o autor quando afirma que

[...] a arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. [...]. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. [...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal quando cada um de nós vivência uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

matéria prima para outras e novas objetivações. Dito de outro modo, é por meio desse duplo e contínuo processo (de objetivação e apropriação), que o homem se humaniza enquanto sujeito singular, transformando-se subjetivamente (BARROCO; SUPERTI, 2014). Nesta perspectiva, corroboramos com Saccomani (2016, p. 55, 56) quando afirma que a atividade humana, isto é, “o trabalho é o fundamento da própria sensibilidade humana. A subjetividade que se objetiva e é apropriada por outrem enriquece e desenvolve-se historicamente. [...] E, nesse contexto, a obra de arte é uma maneira elevada de expressão objetiva da subjetividade humana. Assim, a sensibilidade estética é resultado de um longo e dialético processo histórico de humanização e formação dos cinco sentidos”.

¹⁸⁵ Cabe reiterar que, para além dos processos de apropriação e objetivação, a generalização corresponde a um importante processo de organização da consciência, pois altera, como vimos anteriormente, toda a relação do sujeito com o mundo e com as pessoas, uma vez que eleva as representações das coisas e as relações a níveis mais complexos, ampliando, por assim dizer, o significado e o domínio do homem sobre si mesmo, sobre os objetos e sobre as relações sociais que estabelece com os outros. O significado é a unidade de generalização que possibilita que o homem seja capaz de apreender o real e intervir sobre ele, operando de modo intencional e consciente.

Por isso, para Vigotski (1999) é indiscutível a necessidade de interlocução entre a psicologia e a arte, pois, como instrumento cultural, as diferentes manifestações artísticas carregam um legado humano, possibilitando que o sujeito vivencie, por meio delas, experiências alheias que não seriam possíveis em sua vida particular, as quais enriquecem e ampliam seu repertório e visão de mundo. Diante disso, este autor considera que os estudos produzidos até aquele momento, sobre estas e outras questões oriundas da interlocução entre estas duas áreas, revelavam a “imperfeição ou esterilidade” dos métodos utilizados¹⁸⁶, levando-o a desenvolver um *método analítico objetivo* para a compreensão da obra de arte. Isto é, opondo-se a fragmentação proposta pelos teóricos da arte de sua época, Vigotski (1999) propõe que o objeto de estudo seja a *obra de arte em si*, em sua materialidade – cuja estrutura é composta pela síntese (indissociável) entre *forma e conteúdo*¹⁸⁷ para alcançar o que ela objetiva –, e não as impressões que provoca nos expectadores, ou, tampouco, as intenções do artista que a criou¹⁸⁸.

Em *Psicologia da Arte* (1999) é possível identificar que o autor dedica maior atenção à literatura, mas também faz referências a outras manifestações artísticas como a música ou as artes plásticas, indicando que o conteúdo das obras está vinculado a realidade imediata dos sujeitos ou as situações da vida cotidiana, as quais servem de material para a criação artística. No caso da literatura, por exemplo, podemos entender que o material é tudo aquilo que “o poeta usou como já pronto – as relações do dia a dia, histórias, casos, ambiente, os

¹⁸⁶ De acordo com Vigotski (1999, p. 24, 25), “o estudo psicológico da arte foi sempre desenvolvido em um dentre dois sentidos: ou se estudava a psicologia do criador na forma em que ela se manifestava nesse ou naquele sentido, ou se estudava a emoção do espectador, do leitor, receptor dessa obra. A imperfeição ou esterilidade desses dois métodos são bem evidentes”. Nesse sentido, o autor esclarece que, no primeiro caso, se levarmos em conta a complexidade dos processos de criação “e a total ausência de qualquer noção das leis que regem a expressão do psiquismo do criador em sua obra, veremos com toda a clareza que é impossível retroceder da obra à psicologia do seu criador, se não quisermos permanecer eternamente em conjecturas”; no segundo, “de igual maneira, vem a ser estéril a análise das emoções do espectador, uma vez que ela também está oculta no campo inconsciente do psiquismo”. Assim, ao propor outro método para a psicologia da arte, Vigotski (1999) enfatiza a necessidade de ter “certa fundamentação metodológica”, tomando por base nem o autor, nem o espectador, mas a própria obra de arte.

¹⁸⁷ Conteúdo e material são utilizados como sinônimos por Vigotski em diferentes passagens do livro *Psicologia da Arte* (1999).

¹⁸⁸ Para Vigotski (1999) a psicologia da arte deveria ser capaz de revelar as características do ato criador e criativo, ou seja, seu objeto de estudo consistiria na análise da estrutura da obra, de modo que fosse possível apreender as funções psicológicas superiores suscitadas por ela. Isto é, para ele a arte não poderia ser compreendida como o resultado de um só homem (seja o artista em si ou o espectador/fruidor da obra), mas deveria ser tomada como produto da história humana. Nesse sentido, os elementos constitutivos da obra, ou melhor, sua *estrutura* seria composta pelo *conteúdo* e pela *forma*. Barroco e Superti (2014, p. 29) apresentam uma boa síntese de como tais aspectos são compreendidos por Vigotski: “O *conteúdo* que a arte encerra é o material, apreendido das condições objetivas, ou seja, das relações sociais de determinada sociedade que são transformados pelas *leis da estética*. Em outras palavras, este conteúdo objetivo é submetido a uma *forma* artística, a uma composição que, então, é chamada de enredo. No entanto, a ligação com a realidade ainda permanece não idêntica a ela. Assim, a *forma* diz respeito ao arranjo, à composição da obra de arte, enquanto o *conteúdo*, ou o material, a constitui; porém, não de modo a somar, mas compondo uma *unidade contraditória* entre forma e conteúdo. Essa unidade é a estrutura de uma obra artística.” (sem grifos no original).

caracteres”, ou seja, “tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente” (VIGOTSKI, 1999, p. 177). A forma, por sua vez, corresponde “a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo”, não se restringindo “a forma externa sonora, visual ou qualquer outra forma sensorial que se abra à nossa percepção” (VIGOTSKI, 1999, p. 178). Pelo contrário, esclarece o autor que “[...] nessa interpretação a forma é o que menos lembra um invólucro externo, uma espécie de casca que reveste o fruto. [...] a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares” (VIGOTSKI, 1999, p. 178).

Nesse sentido, Barroco e Superti (2014) consideram que a forma apropria-se do material, do que traz da realidade objetiva, negando-o e transformando-o em algo novo, em uma realidade não imediata. Dito de outro modo, as análises de Vigotski revelam, segundo as autoras, que o conteúdo representa as relações do cotidiano de modo linear, enquanto a forma representa saltos, curvas e digressões, produzindo, para além do material, algo inteiramente novo, evidenciando-se, portanto, a concepção de oposição entre estes dois elementos¹⁸⁹. Para o psicólogo russo está claro que:

[...] fomos preparados por toda a estética tradicional para uma compreensão diametralmente oposta da arte: durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo, e de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que **a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma**

¹⁸⁹ Entre os vários exemplos analisados por Vigotski (1999) para demonstrar essa contradição entre forma e conteúdo, destacamos uma passagem em que o autor estabelece algumas considerações sobre o conto/novela *Leve alento*, de Ivan Búnin. Para ele, o conteúdo ou o material não é apresentado ao leitor de modo linear, longe disso, o que se observa é a disposição artificial dos acontecimentos que os transformam em enredo artístico e recua da sequência cronológica, quer dizer, as curvas e os saltos transgridem essa ordem, dando origem à forma artística. Nas palavras do autor: “Sentimos com plena clareza e experimentamos o estilhamento da vida nesse conto, o que nele há de realidade e de fantasia. [...]. A linha reta é a realidade encerrada nesse conto, e a complexa curva da construção dessa realidade, com que simbolizamos a composição da novela, é o leve alento. E conjecturamos: os acontecimentos estão reunidos e encadeados de tal forma que perdem o peso do vivido e o sedimento baço; estão melodicamente entrelaçados e, em seu crescimento, em suas soluções e mudanças parecem soltar as linhas que os prendem; libertam-se daqueles laços comuns em que se nos apresentam na vida e nas impressões sobre a vida; esquivam-se da realidade, fundem-se uns aos outros como as palavras se fundem no verso. Já arriscamos formular uma conjectura e dizer que o autor traçou a curva complexa do seu conto para destruir o sedimento baço da vida, fazer dele transparência, levá-lo a esquivar-se da realidade e transformar água em vinho como sempre o faz a obra de arte. As palavras de uma narração ou de um verso implicam o seu sentido simples, a sua água, enquanto a composição, ao criar sobre essas palavras, acima delas, um novo sentido, dispõe tudo isso em um plano bem diferente e transforma a água em vinho. Assim a história banal de uma colegial de vida desregrada é aqui transformada no leve alento do conto de Búnin” (VIGOTSKI, 1999, 191, 192). Esse processo, denominado por Vigotski (1999) de “lei da destruição do conteúdo pela forma”, em que a forma combate o conteúdo e supera-o, bem como a contradição dialética entre ambos é que consiste no verdadeiro sentido psicológico da reação estética para esse autor.

parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética. [...]. Parece que chegamos à conclusão de que na obra de arte há sempre certa contradição subjacente, certa incompatibilidade interna entre o material e a forma, de que o autor escolhe como que de propósito um material difícil e resistente, desse que resiste com suas propriedades a todos os empenhos do autor no sentido de dizer o que quer. [...]. E aquele aspecto formal de que o autor reveste esse material não se destina a desvelar as propriedades contidas no próprio material, [...], mas justamente ao contrário: destina-se a superar essas propriedades, a fazer o horrendo falar a linguagem do leve alento, o sedimento da vida em um ressoar sem-fim como o vento frio da primavera. (VIGOTSKI, 1999, p. 199, grifo nosso).

Portanto, a contradição dialética entre forma e conteúdo é justamente o fundamento da *reação estética*, que começa pela via da percepção sensorial, mas não se restringe a ela. Nas palavras do autor: “da fábula à tragédia a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p. 270). Isso quer dizer que se, por um lado, nessa contradição dialética estão expressas emoções antagônicas que vão se revelando na obra de arte; de outro, é possível identificar que se encontra na própria obra a superação desta contradição. Sendo assim, a obra possibilita a *catarse*¹⁹⁰, isto é, “eleva as emoções antagônicas à condição de sentimento, no sentido de ser social, intencional e universal, na perspectiva do gênero humano” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 30). Seu impacto no indivíduo pode provocar um salto qualitativo em sua organização psicológica, pois “[...] a estrutura artística suscita emoções dialeticamente antagônicas, expressando a oposição entre forma e conteúdo, superadas por meio do processo de catarse, o qual promove a transformação dessas emoções” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 30)¹⁹¹.

¹⁹⁰ De acordo com o Dicionário de Filosofia (2007), catarse é um termo de origem médica e significa “purgação”. Embora apareça em diferentes textos gregos, foi Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) “o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 138). Este filósofo recorre a esse termo quando busca examinar o efeito da tragédia sobre o espectador, isto é, para ele a catarse é o efeito emocional da tragédia sobre o espectador que, identificando-se com os personagens, sentiria piedade e terror. Para ele, as ações do herói trágico possuem a função de limpeza e ou purificação das emoções desencadeadas pela tragédia, e, entre herói e espectador, se estabelece uma relação ética predominantemente passiva, de compaixão do espectador pelo personagem (CHISTÉ, 2015). Embora discorde da posição defendida por Aristóteles (e por outros autores que ao longo da história se apropriaram deste termo), Vigotski (1999) afirma que, por falta de outro na Psicologia, esse parece ser o que “traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1999, p. 270). Para Vigotski (1999), a catarse é desencadeada por uma contradição emocional presente em todas as formas de arte e se manifesta em diferentes expressões artísticas. A obra de arte (ou estímulos artísticos) sempre geram emoções contraditórias e, em qualquer expressão artística, a reação estética define-se como o produto da superação dialética entre os polos antagônicos (conteúdo e forma).

¹⁹¹ Reconhecemos o quanto são complexos e extensos os debates acerca dos conceitos de emoção e sentimento para as diferentes áreas do conhecimento (e suas perspectivas teóricas), porém, considerando os limites deste

Nessa perspectiva, a arte sempre transforma e supera o sentimento comum, pois “aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam em algo a mais acima daquilo que está contido” (VIGOTSKI, 1999, p. 307). Assim, a partir dos estudos de Vigotski (1999), poderíamos concluir que a arte somente desempenha plenamente sua função quando promove a catarse – a transformação das emoções contraditórias em um novo sentimento – podendo efetivar-se, tanto no momento da criação artística, como durante a recepção da obra de arte pelo espectador¹⁹². Essa transformação das emoções promovidas pela catarse – e o sentido social desempenhado por ela no desenvolvimento pleno do gênero humano – contribuem para que a *vivência artística*

trabalho, interessa-nos pontuar, ainda que sucintamente, alguns aspectos que possibilitem melhor compreender tais conceitos, com base no referencial teórico que sustenta essa pesquisa. Nesse sentido, Machado, Facci e Barroco (2011, p. 651), encontraram em Smirnov, importante teórico russo e contribuidor da psicologia histórico-cultural, alguns apontamentos que permitem diferenciar emoção e sentimento: “as *emoções* correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, enquanto os *sentimentos* correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade. Os sentimentos dependem das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades, porém o caráter social não é exclusivo deles, pois o autor considera que as emoções, ainda que mais associadas a fenômenos orgânicos, são sempre e inevitavelmente reações de um ser social, ligadas às exigências sociais de cada período histórico da humanidade.” (sem grifos no original). Já na obra *Psicologia da Arte* (1999), as expressões *sentimento* e *emoção* não são utilizadas por Vigotski de modo muito rigoroso, pois, inclusive em certas passagens do texto, o autor parece utilizar estes termos como sinônimos. De acordo com Toassa (2009, p. 99), Vigotski apresenta nesta obra algumas considerações que anos mais tarde seriam melhor desenvolvidas por ele, isto é: “nega as teorias que reduzem a arte à sensação ou à emoção comum. Admite, ainda, a existência de emoções desencadeadas por fatos que não dependem meramente do estímulo perceptual – diferindo, neste ponto, das emoções animais. Temos, aí, um antecedente histórico para sua dura crítica às psicologias que adotavam o binômio estímulo-reação como paradigma de pesquisa da psicologia humana”. Nesse caso, embora esse tema tenha perpassado toda a obra desse autor, desde seus escritos iniciais, sua publicação mais importante sobre essa temática – intitulada *Teoria das Emoções* (VYGOTSKY, 1998; VIGOTSKY, 2004) – foi escrita entre os anos de 1931 e 1933, quando dedica-se, entre outros aspectos, a analisar “a necessidade de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, de maneira a pensá-las, quanto às suas possibilidades de desenvolvimento e transformação, atreladas a condições histórico-sociais” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 647). Opondo-se, portanto, as concepções de sua época, Vigotski demonstra que cognição e afeto, sentimento e pensamento, são esferas interdependentes do psiquismo humano. As emoções não podem ser compreendidas como epifenômenos ou fenômenos auxiliares, pois, além de situadas em relação à história individual e social, são funções psicológicas superiores – culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformações ou novas aparições – as quais assumem papel ativo, que desencadeiam ações (e não somente são desencadeadas por elas), ligando demais fenômenos psicológicos uns aos outros (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Para Toassa (2009), os escritos de Vigotski sobre emoção e sentimento coadunam com seu projeto de psicologia geral, o qual estava interessado em elucidar aquilo que é próprio do humano. Todavia, as emoções em Vigotski, segundo esta autora, não chegam a constituírem-se em uma teoria, pois sua morte prematura interromperam o projeto de construção da nova teoria dos afetos objetivada por esse psicólogo russo.

¹⁹² Saccomani (2016) esclarece que, conforme a atividade humana se objetiva em uma obra de arte, esta se torna uma síntese de atividade humana e, portanto, portadora da criatividade do artista, como também, em um sentido mais amplo, uma síntese da subjetividade da humanidade desenvolvida social e historicamente. Embora a atividade do receptor seja bastante diferente da atividade do artista, e cada uma dessas atividades possua características singulares, ambas se constituem como processos ativos. Nesse sentido, esta autora considera que, a partir dos estudos desenvolvidos por Vigotski, “por meio da obra de arte, os seres humanos podem objetivar seus sentimentos, desenvolvê-los e deles se reapropriar” (SACCOMANI, 2016, p. 136). Ou seja, a arte não envolve a mera expressão dos sentimentos, mas implica, necessariamente, a sua concretização e superação; por meio dela, os sentimentos ganham existência social, materializando os processos subjetivos nas relações sociais e transformando-se ao longo desse processo.

tenha função organizadora do comportamento, ou seja, possibilita o processo de generalização, ampliando o domínio do sujeito sobre si e sobre o mundo. Sendo assim,

[...] o movimento de superação das emoções contraditórias que a arte suscita articula as demais funções psicológicas superiores, como a abstração e, por conseguinte, a própria criatividade, utilizando-se de recursos da imaginação. Por isso, Vigotski (1999) afirma que a emoção artística é inteligente, não provoca uma resposta motora imediata, mas resolve-se na articulação com outras funções psicológicas, como a imaginação. Nisso está a diferença da emoção causada pela arte, além de ser suscitada por uma estrutura específica, pela oposição entre forma e conteúdo, a sua superação, a sua transformação, envolve outras funções psíquicas, sobretudo a imaginação. (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 28).

Logo, a reação estética constitui-se em um complexo processo em que a imaginação tem um papel determinante, pois cumpre a tarefa de modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo uma nova imagem, isto é, por meio dela o sujeito é capaz de romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem, reordenando-as do ponto de vista abstrato. Aliás, conforme sinalizado anteriormente, o psiquismo humano, como sistema interfuncional, abarca os processos funcionais, tais como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, os quais são responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Entretanto, é a imaginação – formação especificamente humana e intrinsecamente vinculada à atividade criadora do homem –, a responsável em criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do que já foi vivido pelo sujeito¹⁹³. Ou melhor, dito de outro modo, a imaginação, como função psicológica superior, apoia-se na experiência vivida, acumulada, combinada, transformada e reelaborada pelo sujeito.

Por isso, para Vigotski (2009, p. 20), a imaginação está necessariamente vinculada a *experiência* anterior da pessoa e mesmo as “criações mais fantásticas nada mais são do que

¹⁹³ De acordo com Vigotski (2009), a *atividade criadora* do homem é aquela em que se cria algo novo, isto é, abarca tanto a criação de objetos do mundo exterior, ou ainda, construções da mente ou do sentimento. Segundo este autor, esta atividade pode ser identificada e diferenciada em dois tipos principais: 1) um tipo de atividade denominado de *reconstituidor* ou *reprodutivo* – intimamente ligado a memória e, portanto, reproduz ou repete meios de conduta criados ou elaborados anteriormente, ou então, ressuscita marcas de impressões precedentes. Dado a enorme plasticidade dos nervos e do cérebro humano, Vigotski (2009) identificou que este órgão é capaz de conservar a experiência anterior da pessoa e facilitar a sua reprodução; 2) o outro tipo de atividade, e não menos importante, consiste na atividade *combinatória* ou *criadora*, a qual tem como resultado a criação de novas imagens ou ações. Isso quer dizer que o cérebro humano é capaz de combinar e reelaborar, de forma criadora, elementos da experiência anterior da pessoa, erigindo novas situações e novo comportamento. Portanto, aquilo que é denominado pela psicologia como *imaginação* ou *fantasia*, corresponde a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do cérebro humano. Por isso, como sinalizado em outro momento neste texto, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica; e todos os objetos da vida cotidiana, dos mais simples aos mais complexos, são “imaginação cristalizada” (VIGOSTKI, 2009).

uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação”. Isto é, o autor demarca que a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações e, portanto, a criação não está circunscrita apenas a alguns “eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica”; pelo contrário, “por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios”, mesmo ali, “tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (VIGOTSKI, 2009, p. 15, 16).

Tais afirmações são fundamentais, pois evidenciam, por um lado, a importância da arte como experiência e como conhecimento, e de outro, e o papel da imaginação nos processos formativos dos sujeitos. Além disso, os estudos de Vigotski (1999; 2009) a respeito desses aspectos oferecem alguns indicativos para que a estética e os processos criativos não sejam compreendidos apenas como específicos do campo da arte, estendendo-se, portanto, as mais diversas situações do cotidiano. Dessa forma, parece-nos relevante ressaltar que, para Vigotski (2009), a criação ou o ato criador é condição para a existência humana e esses processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra idade. Ainda na primeira infância, segundo o autor, é possível identificar na criança processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras, as quais reproduzem muito do que as crianças viram ou vivenciaram, isto é:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Nesse caso, lembremos que é a linguagem – palavras e gestos que possibilitam transformar uma coisa em outra – que torna possível a brincadeira do faz de conta e a criação da situação imaginária. Como vimos, esse processo não é linear e não ocorre de uma hora para outra; longe disso, tanto o desenvolvimento da linguagem como a criação implicam um trabalho de construção histórica e de apropriação e participação da criança na cultura. Em cada período do desenvolvimento a atividade criadora de combinação possui uma expressão singular, ou seja, cada período da infância possui sua forma característica de criação, a qual

depende diretamente de outras formas de atividades, especialmente, do acúmulo de experiência (VIGOTSKI, 2009). Por outro lado, a brincadeira constitui-se como um lugar possível para a incorporação das práticas sociais, bem como para o exercício dos papéis e posições sociais, pois, por meio dessa atividade, a criança tem diante de si a possibilidade de “fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Em outras palavras:

Toda atividade imaginativa do ser humano apoia-se, em certo grau, em dados da realidade vivida pela pessoa, em sua experiência. Entretanto, é possível perceber que em certas situações é a experiência que subsidia a imaginação em seus elementos constitutivos e, em outras, é a imaginação que permite a transformação ou ampliação da experiência. Em consequência, não podemos desconsiderar a importância das emoções e dos afetos – presentes em toda experiência – no delineamento e na expressão da imaginação. A atividade imaginativa desempenha um papel fundamental na constituição da subjetividade humana, articulando o sensível e o simbólico de forma que a pessoa possa expressar suas ideias e sentimentos, atribuindo-lhes novos significados e sentidos. (GIRARDELLO *et al.*, 2012, p. 162).

Não por acaso, em *Imaginação e Criação na Infância* (2009), Vigotski enfatiza a importância do trabalho pedagógico orientado para a *experiência estética*, ou seja, por entender que o desenvolvimento da criança se encontra necessariamente vinculado à apropriação do legado humano, o autor defende que o trabalho docente deve estar intencionalmente orientado para que se criem as condições para que a criança se aproprie e participe ativamente da cultura, desenvolvendo, entre outros aspectos, a percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação – processos psicológicos que permitem sua integração ao gênero humano. Dito de outro modo, se a riqueza e a diversidade da experiência social da pessoa constituem o material com que se criam as construções da fantasia e se é com o auxílio do outro que a criança aprende a apreciar a literatura, a música, a dança, a fotografia, a pintura, a escultura, entre outras tantas manifestações artísticas e culturais, a arte – em toda sua potência e diversidade – pode e deve constituir-se em conteúdo das vivências cotidianas na Educação Infantil. Com sua estrutura específica, a arte carrega um legado humano, possibilitando que o sujeito vivencie experiências alheias, ampliando seu repertório, sua visão de mundo e humanidade; porém, quando tomada como eixo estruturante do planejamento docente, favorece, entre outros aspectos, o desenvolvimento da sensibilidade, do sentido estético, permitindo leituras transversais de mundo (GIRARDELLO *et al.*, 2012).

É justamente nessa perspectiva que o trabalho pedagógico no NDI com as crianças de 0 a 3 anos de idade vem se estruturando. Para além de organizar o meio social educativo e o ensino de modo a garantir o desenvolvimento pleno da criança e o respeito a sua singularidade

em um espaço coletivo e compartilhado, a mediação realizada pelos/as professores/as tem como objetivo promover o encontro das crianças com a cultura e, mais especificamente, com as artes e a literatura para que, pela apropriação, representação e crítica daquilo que foi produzido e acumulado por aqueles que nos antecederam, a criança possa se humanizar e se emancipar. A nosso ver, é fundamental que as artes e a literatura infantil possam ser incorporadas ao cotidiano escolar de modo criativo e dinâmico para que as crianças vivenciem essa experiência humana em sentido pleno, rompendo, portanto, com práticas utilitárias, estereotipadas, excludentes ou distanciadas do universo infantil.

Nesse sentido, o foco do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos de idade deve estar orientado para proporcionar uma diversidade e simultaneidade de experiências, sem uma preocupação com um produto final, pois interessa mais o *caminho* do que a *chegada*, a qualidade daquilo que pela criança é vivenciado. Por isso, como a experiência estética é singular e subjetiva, e está vinculada aos movimentos de exploração, descoberta e significação, cabe ao/à professor/a o planejamento e a organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das materialidades para que as crianças desenvolvam seus sentidos e enriqueçam a sensibilidade, agucem a curiosidade e exercitem a percepção, a inteligência e a personalidade infantis.

Sendo assim, gostaríamos de retomar as breves frases que abrem este item para avançarmos em nossa reflexão. Elas integram um documento elaborado por uma professora do NDI e entregue para as crianças e suas famílias ao final do ano de 2017. Nele são apresentados, de forma sucinta, por meio de texto escrito e imagens, parte do percurso realizado com um grupo de crianças ao longo do segundo semestre. Os trajetos que se colocaram como possibilidades foram inicialmente definidos pela professora que, após conhecer as crianças e estabelecer os vínculos necessários com o grupo, pode eleger um entre os tantos caminhos possíveis para serem percorridos na segunda metade do ano letivo. A partir do que foi desenvolvido e com base naquilo que se anunciava como possibilidade para os meses seguintes, as professoras dos grupos 3 (matutino e vespertino) pesquisaram e escolheram algumas referências artísticas e literárias com vistas a ampliar a experiência estética das crianças, oportunizando a aproximação com as obras de diferentes artistas, nacionais ou internacionais, conhecidos ou anônimos.

Com o objetivo de viabilizar estas vivências no espaço da Educação Infantil, promovendo a ampliação e a diversificação do repertório das crianças, as professoras dos grupos 3 elegeram como fio condutor do trabalho um clássico da cultura oriental, recontado e

ilustrado pelo tcheco Peter Sís e intitulado *A conferência dos pássaros* (2013)¹⁹⁴. Cheio de imagens marcantes e reflexões pertinentes, o livro narra as aventuras de Attar, um poeta que, após despertar de um sono inquietante, deu-se conta que seu antigo corpo já não era o mesmo, pois havia se transformado em uma poupa. Ele (a poupa) convoca então todos os pássaros do mundo para uma conferência com o intuito de discutir os problemas que assolam o planeta, e juntos, decidem partir atrás do único que detém as respostas para todas as inquietações: o rei Simorgh. Para chegar até a montanha de Kaf, lugar em que o tal rei vive, os pássaros precisam atravessar sete vales para completar sua jornada. Entretanto, antes que as crianças pudessem adentrar nessa narrativa repleta de aventuras e desafios, outras antes lhes foram apresentadas com o intuito de fomentar a imaginação e o desejo de saber, criando uma atmosfera de encantamento e magia. Assim, após o recesso escolar, as crianças conheceram as histórias *Onde cabe um, cabem dez*¹⁹⁵ e *A vida secreta das árvores*¹⁹⁶, cujas lendas e ilustrações foram a mola propulsora para que as professoras pudessem dar continuidade às ações planejadas para o semestre¹⁹⁷.

Episódio 9 - Do voo ao pouso.

Depois de muito “sobrevoarem” e investigarem as mais diversas possibilidades de ninhos/casas–casas/ninhos, as crianças dos grupos 3 depararam-se com algumas pistas que anunciavam as muitas aventuras que estavam por vir: é tempo de pousar! O livro dos indianos Sirish Rao, Anushka Ravishankar e Durga Bai, Onde cabe um, Cabem dez, lindamente ilustrado com pinturas da arte tribal Gonde (da Índia Central), serviu de suporte para a imaginação das crianças e como inspiração para o trabalho das professoras no semestre seguinte: uma enorme árvore que abriga diversos animais, de distintos tamanhos, e que chegam até ela buscando amparo, mas também companhia e diversão. Assim, para apresentar essa história a professora, juntamente com as estudantes estagiárias, organizou o espaço da sala dos emborrachados de modo que pudessem deixá-la o mais

¹⁹⁴ Publicado em 2013 pela editora Companhia das Letrinhas, este livro é uma adaptação para as crianças de uma das obras mais primorosas da tradição oriental: escrito na Pérsia do século XII pelo poeta místico Farid ud-Din Attar e intitulado *A linguagem dos pássaros* (1987), este livro, por meio de narrativas alegóricas, contém a essência do pensamento sufi.

¹⁹⁵ RAVISHANKAR, A.; RAO, S.; BAI, D.. *Onde cabe um, cabem dez*. (trad. Mônica Stahel). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

¹⁹⁶ Publicado em 2010 pela editora WMF Martins Fontes, o texto que compõe este livro foi adaptado e editado por Gita Wolf e Sirish Rao e as ilustrações são o resultado da arte dos três melhores artistas da tribo gonde da Índia Central, Bhajju Shyam, Durga Bai e Ram Singh Urveti. Importante destacar que os gondes são uma comunidade muito voltada para as artes visuais e tradicionalmente suas pinturas cobrem os pisos e as paredes das casas. Para eles, a arte é uma forma de prece e de conexão com a natureza, por isso boa parte de suas pinturas trazem as árvores ou outros elementos ligados a floresta como centrais em suas obras.

¹⁹⁷ No retorno do recesso, as crianças se depararam com uma grande árvore de madeira, a qual passou a ocupar um importante lugar no cotidiano desses grupos. A referida árvore foi confeccionada em madeira pela equipe de marcenaria da Prefeitura da UFSC e foi o resultado da articulação, colaboração e planejamento de diferentes professoras do NDI (integrantes dos projetos de extensão Sobras e Infância e Literatura) com a então arte-educadora Vânia Maria Broering. Durante boa parte do semestre, essa estrutura ficou em uma das salas vagas do Módulo I, permanecendo, portanto, em um espaço de uso coletivo e sendo utilizada por todos os grupos.

escura possível: as enormes janelas, viradas para o parque, foram então cobertas com tecidos para bloquear a entrada da luz e, um pouco mais ao fundo da sala, dispuseram uma espécie de bastidor coberto por um tecido branco. Atrás desse suporte foi conectado um retroprojetor a partir do qual a professora contou a história para as crianças. Os personagens do livro foram fotocopiados e ampliados para possibilitarem este formato de contação. O jogo entre luz e sombra aguçou o interesse e a curiosidade das crianças que manifestavam o desejo de espiar o que havia do outro lado, mas também explorar as possibilidades daquele material. Ao final da narrativa as crianças puderam conhecer o livro, manusear os personagens e explorar com gestos e movimentos a luz refletida no tecido. (Descrição da autora, 2017).

Imagem 22 - Projeção de uma história: brincadeira de luz e sombra. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Interessante destacar que ao final da contação foi possível identificar que embora algumas crianças tenham manifestado interesse em pegar o livro com as mãos, folhear suas páginas e observar a riqueza de detalhes das imagens que o ilustram, este não foi o ponto central que mobilizou a atenção do grupo. A narrativa e seus muitos personagens, apesar de bastante interessantes, logo cederam espaço para movimentos de exploração desencadeados pelo projetor. Havia uma curiosidade por parte de algumas crianças em entender o mecanismo pelo qual a luz era projetada no tecido branco; outras estavam apenas interessadas em experimentar no projetor uma infinidade de objetos e observar sua sombra; porém, para a maioria delas, havia o desejo de tocar com as mãos a superfície da máquina e observar as sombras de seus corpos projetadas no tecido.

Esta mesma história foi retomada pela professora dias depois, apenas com o auxílio do livro, durante o momento do lanche. A forma como interagiram com a história e com os

personagens revelou que as crianças haviam sido afetadas pela experiência anterior, fresca ainda em suas memórias, pois não apenas recorriam às lembranças para recontar partes da narrativa, como também expressavam em suas falas o quanto a experiência de exploração com as sombras havia sido divertida e interessante. Naquela mesma manhã, quando já estavam no parque, algumas crianças perceberam que os raios de sol, ao incidirem sobre seus corpos, produziam sombras que se refletiam na areia fina do chão e, imediatamente, um dos meninos do grupo associou tal situação ao jogo de luz e sombras vivenciado por eles dias antes. Dessa descoberta outras possibilidades foram surgindo, como observar as copas das árvores refletidas por toda a extensão do parque; a sombra dos objetos e dos brinquedos presentes nesse espaço; e as mudanças nesse jogo de sombra e luz conforme o sol altera sua posição no céu, como pode ser observado na Imagem 23, que segue.

Imagem 23 - Crianças observando a sombra da copa de uma árvore e de seus corpos na área do parque. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Assim, parece-nos importante salientar que esses momentos distintos foram planejados e organizados para promover o encontro das crianças com a literatura, porém a intencionalidade de

cada leitura e seus desdobramentos foram diferentes nas duas situações. Na tentativa de romper com a instrumentalização ou moralização da literatura para/com as crianças e, por entendermos que o cognitivo e o afetivo caminham juntos, conforme nos lembra Mello (2016, p. 47), acreditamos que “apenas a criança afetada pelos livros e pelo ato de ler experimenta na leitura uma vivência emocional transformadora”. Por isso, mais importante do que o *conteúdo* das histórias apresentadas às crianças, é a *forma* como o/a professor/a promove esses reiterados encontros com as narrativas, que possibilita que uma mesma história perdure na memória e desencadeie novas e outras experiências. Isto é, “a presença do livro como um objeto cultural no entorno da criança é condição necessária para a formação do ato leitor” (MELLO, 2016, p. 48), mas ele por si só não basta para constituir a necessidade da leitura. É preciso mais! A mediação docente no espaço da Educação Infantil deve estar intencionalmente direcionada para viabilizar situações que mobilizem o encantamento pela literatura e a experiência de fruição, de modo que a criança possa ampliar seu repertório, exercitar as capacidades imaginativa e criativa e encontrar novos e outros elementos para seu universo brincante, pois “o mundo, principalmente o das crianças, precisa contaminar-se de cores de transparência, fluidez de linguagem, delicadeza de dicção, sobriedade expressiva e magia musical, qualidades presentes na educação literária” (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 28).

Nesse sentido, com a intenção de mobilizar a curiosidade das crianças (e de aproximá-las um pouco mais desse novo elemento – a árvore de madeira – recém-introduzido em uma das salas do Módulo I), as professoras encontraram na literatura, mas também em outras manifestações artísticas, novas referências para ampliar o repertório imagético das crianças, oportunizando, por exemplo, por meio da exposição de imagens projetadas e ou impressas, o encontro com as obras de diferentes artistas: conheceram a arte urbana em árvores e o resultado da intervenção criativa da mente (e da mão) humana sobre a natureza em diferentes lugares do mundo; puderam apreciar as composições poéticas e cromáticas de algumas obras do artista catalão Joan Miró e observar em suas pinturas o modo como as árvores são por ele retratadas¹⁹⁸; e, ainda, depararam-se com toda a potência (e denúncia) das obras do artista e ativista Frans Krajcberg¹⁹⁹. Em pouco tempo, as crianças foram reconhecendo, identificando e aprendendo, com a mediação dos adultos, que existem árvores de cores, tipos e tamanhos diferentes, árvores que abrigam bichos e outras que abrigam

¹⁹⁸ Joan Miró (1883 – 1983) foi um importante escultor, pintor, gravurista e ceramista espanhol. Dentre suas muitas obras, foram apresentadas às crianças: A Horta com o Burro (1918); A Quinta (1921/1922); Terra Lavrada (1923/1924); e Paisagem Catalã (O Caçador) (1923/1924). Para maiores informações consultar: <https://www.fmirobcn.org/en/>

¹⁹⁹ Frans Krajcberg (1921-2017) foi um escultor, pintor, gravador e fotógrafo polonês, naturalizado brasileiro. A partir de troncos e raízes carbonizadas recolhidas em desmatamentos e queimadas, o artista denunciava, por meio de suas obras, aquilo que chamava de barbárie do homem contra o homem e da humanidade contra a natureza. (<https://www.ecycle.com.br/frans-krajcberg/>).

gente, árvores frondosas e cheias de vida e outras que já morreram, árvores que guardam memórias e histórias secretas. As imagens abaixo revelam parte desse percurso vivido pelas crianças:

Imagem 24 - Experimentações com carvão vegetal. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 25 - Quadro-objeto inspirado nas obras de Frans Krajcberg. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Imagem 26 - Esculturas com argila e elementos da natureza. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Entre tantos registros, elegemos esse conjunto de imagens que retratam algumas das proposições organizadas pela professora (cuja inspiração adveio, especialmente, das literaturas apresentadas às crianças e das obras do artista Krajcberg), pois tinham como finalidade oportunizar, não apenas à experimentação de outros materiais e materialidades próximas das possibilidades e das necessidades das crianças, mas também de favorecer a observação, o desejo de conhecer e o prazer estético pela apreciação da arte e dos elementos da natureza. Nesse sentido, os espaços foram cuidadosamente organizados para desencadear e materializar os processos imaginativos das crianças, de modo que elas pudessem vivenciar diferentes sensações e emoções, desenvolvendo para si formas pessoais de expressão.

Nossa experiência tem revelado que as crianças são curiosas apreciadoras e, seja no contato com um artista e sua obra, com uma história contada pelo/a professor/a, ou ainda em um passeio em meio a natureza, eles/as/ são capazes de desenvolver e ampliar os sentidos por meio da observação atenta e da fruição. Por isso, como sinalizamos em outro momento, a criação infantil é compreendida como um lugar lúdico-plástico sem utilidade, isto é, não há uma preocupação com um produto final, e sim, interessa-nos o processo por meio do qual as crianças vivem e experienciam o que lhes é proposto na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, podemos observar que na primeira Imagem 24 placas de papelão mais espesso foram dispostas no chão e na parede para que o grupo pudesse explorar um novo elemento – o carvão vegetal – experimentando sua cor, forma e textura sobre estes suportes, mas também no próprio corpo, aguçando os sentidos e desencadeando um conjunto de movimentos e ações, os quais produziram marcas pelo contato deste material com a pele. Na Imagem 25, tecidos e outra placa de papelão foram dispostos no chão do Solário juntamente

com cestas e caixas contendo os elementos da natureza coletados pelas crianças durante as muitas andanças pelos arredores do NDI. Após separarem e organizarem suas pequenas coleções de achados sobre os tecidos coloridos, as crianças foram convidadas a comporem um quadro-objeto com esses elementos, resultando em um momento de especial partilha, colaboração e entusiasmo entre as crianças. Sem uma preocupação com uma composição final, as crianças estavam interessadas em agrupar os galhos, gravetos, pinhas, sementes e folhas – cuidadosamente recolhidas por elas, para então lambuzarem tudo (e a eles/as mesmos/as) com muita cola branca. A Imagem 26, por sua vez, captura os movimentos e as escolhas realizadas por algumas crianças quando convidadas a explorarem, no espaço do bosque, pequenos pedaços de argila. A plasticidade desse material permitiu que experienciassem os diferentes elementos da natureza encontrados pelo chão: enquanto algumas crianças trabalhavam minuciosamente seus blocos e com delicadeza imprimiam marcas ou fixavam galhos, folhas e sementes formando pequenas esculturas, outras apreciavam amassar, esmagar e desmanchar o mais rápido possível aquilo que minutos antes haviam construído.

Com base nesses recortes é possível identificar alguns pressupostos que orientam este trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos de idade, pois está implícito uma preocupação em oportunizar o contato e a experimentação com materiais que ultrapassem aquilo que geralmente é classificado ou definido como brinquedo, proporcionando maior liberação da criança do plano imediato. Nesse sentido, objetos mais livres em relação ao conteúdo social implícito, como carvão, galhos, gravetos, pinhas, sementes, folhas, pedras, tecidos e caixas são oferecidos às crianças que, em seus movimentos de manipulação, exploração e descobertas, encontram sentidos outros para esses materiais, os quais assumem diferentes funções em um curto espaço de tempo. Lembremos que a atividade com os objetos (predominante entre aproximadamente os dois e três anos de idade) proporciona, inicialmente, que a criança compreenda e utilize-o de acordo com sua função direta para, posteriormente, manipulá-lo e usá-lo mais livremente (por já conhecer sua função principal e o destino social a ele conferido). A longo prazo, isso quer dizer que o contato com uma diversidade de objetos, materiais e brinquedos possibilita que a criança se aproprie dos seus nomes e respectivos modos de ação, ao mesmo tempo em que propicia a construção progressiva de conceitos, isto é, a linguagem tem função designadora e pela exploração dos objetos (e com o auxílio do outro como aquele que ensina os significados e modos de agir), a criança vai progressivamente descobrindo os nomes, características e propriedades dos objetos, desenvolvendo a percepção, a atenção, a fala, o pensamento e a coordenação motora,

mediante a vivência de experiências significativas e transformadoras. Além disso, cabe lembrar que a localização privilegiada da instituição viabiliza que as crianças tenham acesso com frequência e facilidade a outros espaços do campus universitário, como a Botânica e o bosque, o que permite que os/as professores/as possam planejar o ensino, considerando estes outros espaços como uma extensão do NDI.

Com relação aos artistas utilizados como referência para a organização das proposições com os grupos de crianças, podemos identificar que as suas obras servem de inspiração e subsídio, tanto para o/a professor/a – responsável, no âmbito da Educação Infantil, em ampliar o repertório cultural e imagético das crianças pela criação e organização desse meio social educativo e pela abertura de novas formas de participação das crianças na cultura –, como para as próprias crianças que encontram na apropriação dos elementos hauridos da realidade formas diversas de se expressar e de se comunicar por meio de cores, formas, sons, materiais e movimentos. Aliás, como afirmamos em outro momento, o corpo é um meio privilegiado de expressão e comunicação das crianças desde os primeiros anos de vida, pois o olhar, o sorriso, o choro, os movimentos corporais e as emoções são, ao mesmo tempo, uma forma de participação da cultura e de interação com o outro. Neste caso, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem passa, como vimos, por várias mudanças no curso do desenvolvimento da criança, exercendo diferentes funções como comunicação, expressão e compreensão, indicando a importância do/a professor/a em criar as condições para que a criança, desde muito cedo, sinta a necessidade de comunicação com o outro. Assim, parece-nos fundamental que se enfatize no cotidiano da Educação Infantil experimentações vinculadas a música, a dança, ao teatro, ao cinema, a fotografia, a poesia e aos demais gêneros literários, para que as crianças de 0 a 3 anos de idade encontrem nesse espaço diferentes possibilidades de se expressar e de comunicar seus desejos e frustrações, suas dúvidas e hipóteses sobre as coisas do mundo.

No que diz respeito à literatura propriamente dita e a convivência com essa forma humana de expressão desde a infância, consideramos que muito antes de a criança dominar as capacidades técnicas para decodificar símbolos gráficos em textos escritos, bons livros e boas histórias podem e devem ser apresentados a ela. Ouvir, contar e criar histórias é uma necessidade do homem cultural e essa habilidade narrativa (apropriada e incorporada na relação mediada pelo outro mais experiente) é, ao mesmo tempo, fundamental para a constituição do sujeito e para a coesão de uma cultura. À medida que essa sensibilidade narrativa para escutar, compreender e atribuir sentidos às histórias dos outros é desenvolvida, o sujeito constitui uma história para si próprio, pois “tecer narrativamente e compartilhar

experiências vividas ou imaginadas, inclusive em conversas cotidianas, nos ajuda a entender ou elaborar fatos ou emoções que nos comovem” (GIRARDELLO, 2015, p. 16). Dessa forma, a narrativa não está desvinculada da experiência e da história do sujeito, pelo contrário:

Contar histórias é, certamente, algo de que participamos (como atores), assim como algo que fazemos (como agente). Estamos sujeitos à narrativa assim como somos sujeitos da narrativa. Somos feitos pelas histórias antes mesmo de conseguirmos criar nossas próprias histórias. É isso que faz da existência humana um tecido costurado por histórias ouvidas e contadas. Como narradores e seguidores de histórias, nascemos no contexto de uma certa historicidade intersubjetiva, que herdamos juntamente com nossa linguagem, ancestralidade e nosso código genético. “Pertencemos a história antes de contar ou escrever histórias. A historicidade própria do contar histórias e da escrita da História é abarcada pela realidade da História” (Ricoeur, 1983, p. 14). Além disso, é em razão de nosso pertencimento à História enquanto narradores e seguidores de histórias que as histórias nos interessam. (KEARNEY, 2012, p. 428).

Com isso queremos afirmar, mais uma vez, que desde o nascimento a criança é inserida em uma determinada *narrativa de mundo* que é necessariamente mediada pelo outro²⁰⁰; e é este outro que garantirá (ou não) as possibilidades para que este novo ser desenvolva sua *sensibilidade humana subjetiva*, tal qual assevera Marx (2004, p. 62, grifos nossos):

Só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a **riqueza da sensibilidade humana subjetiva** (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) **é cultivada ou criada**. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, sentidos práticos (desejar, amar, etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. O cultivo dos cinco sentidos é obra de toda a história anterior.

Nessa perspectiva, se a sensibilidade humana subjetiva é cultivada ou criada, a creche e a pré-escola constituem-se em espaços privilegiados para que as crianças tenham acesso, por exemplo, à literatura de boa qualidade, como também às outras diferentes manifestações artísticas e culturais, pois o encantamento pelos livros e suas histórias e o desejo de conhecer e apreciar esteticamente uma escultura, uma pintura, uma música é, portanto, aprendido e

²⁰⁰ Girardello (2007) também lembra que é através do outro que a narrativa chega muito cedo a vida da criança, isto é, pela voz de quem lhe fornece o alimento necessário para a sobrevivência logo nos primeiros suspiros fora da barriga da mãe; pelo “padrão musical dos acalantos” no colo daqueles que dão afago e afeto; pelas “letras das cantigas que tantas vezes contam histórias” e que atravessam gerações, perpetuando-se entre os entes de uma mesma família, mobilizando memórias e marcando histórias; pela conversa que o adulto estabelece com o bebê durante todas as ações a ele destinadas, “familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam” e por aí afora. Dito de outro modo, “a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.” (GIRARDELLO, 2007, p. 39, 40).

formado socialmente. O/a professor/a, por sua vez, é o sujeito responsável por organizar o meio social educativo e planejar o ensino para que as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil criem nelas a leitura e o prazer estético como necessidades humanizadoras e desenvolventes (MELLO, 2016). É ele/a quem inicialmente elege, propõe, lê e ou conta as histórias apresentadas às crianças; escolhe os artistas, decide quais obras podem mobilizar a atenção e estabelece as estratégias de aproximação da criança com essas materialidades; organiza os cenários, os espaços, define como, quando e em que condições esses materiais, objetos e ou materialidades estarão disponíveis, entre tantas outras questões práticas e objetivas que emergem na dinâmica cotidiana do trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Dessa forma, identificamo-nos com o pensamento de Girotto e Souza (2016, p. 8) a respeito do lugar e da importância da literatura na Educação Infantil:

O essencial mesmo (além de trazer a ampliação da natureza humana, de suas funções e ações mentais, via a literatura infantil mediatizada pela figura do professor) é ler para que as crianças sejam felizes, aprendam, complexifiquem sua compreensão do mundo; ler textos de teor literário porque a arte (em suas dimensões visuais e escritas) pode, em alguma medida, se contrapor ao pragmatismo acanhado e limitado, que quer transformar todas as experiências das crianças pequenininhas e pequenas em experiências “proveitosas” ou “edificantes”; ler para vivenciar experiências amigáveis, acolhedoras, dialógicas, diversificadas, que construam laços humanos mais consistentes, nos quais o respeito pelo outro, ainda bebê, ou maiorzinho, em sua complexidade e diversidade, seja a meta realizada. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 8).

Ao mesmo tempo, corroboramos com as indicações de Pasqualini e Abrantes (2013, p. 20) quando sinalizam a importância da literatura infantil na constituição do psiquismo da criança, “uma vez que possibilita o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa, mas que se organizam a partir de contradições reais da existência humana”. Dito de outro modo, por meio da literatura o/a professor/a tem a sua disposição a possibilidade de apresentar às crianças “conteúdos que se contrapõem aos modelos hegemônicos a que estão expostas no cotidiano das relações alienadas e alienantes”, especialmente “na cristalização de papéis sociais pautados pelos ideais individualistas da competição, da obediência cega e das classificações sociais estratificadas e preconceituosas” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 20).

Além disso, as histórias promovem o desenvolvimento de capacidades psíquicas na criança porque permitem o exercício constante da imaginação, como também mobilizam processos de pensamento pela assimilação de conhecimentos contidos nas obras. Por isso, não parece exagero dizer que a narrativa é o encontro da imaginação com a cultura, ou seja, os

conteúdos das histórias lidas ou contadas possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Assim, com a literatura é possível alçar “voo para o mundo paralelo onde através do prazer poético as crianças estão na verdade “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e de constituírem a si mesmas” (GIRARDELLO *et al.*, 2012, p. 164). Vejamos esse outro episódio abaixo:

Episódio 10 - Os 10 habitantes da árvore dos afetos.

Depois de algum tempo, um ovo na árvore apareceu. As crianças cuidaram, esperaram, observaram até que finalmente sua casca começou a romper. Dele, um belo pássaro nasceu. Garuda, um ser mitológico presente nas lendas hindus, veio compartilhar uma bela história sobre O círculo do destino e anunciar que o mundo é um círculo infinito, em que tudo tem um tempo e um lugar. Entusiasmadas com tamanha novidade, as crianças passaram a visitar muitas vezes a árvore e seu morador, requisitando sua presença nas aventuras e brincadeiras por elas vividas. Contudo, não tardou para que em outra bela manhã de sol, um grande estrondo anunciasse a chegada de um novo morador: o pássaro Van Gogh provocava as crianças a pensarem sobre temas complexos e caros para o humano, como clausura, liberdade e afeto. Não muito tempo depois de sua chegada, nas andanças pelo bosque, as crianças encontraram mais um ovo, cuja casca escura, marrom, frágil e quebradiça mobilizou muitos cuidados. Com atenção e cautela os pequenos transportaram o ovo até a árvore dos afetos e aguardaram; enfrentaram desafios, viveram aventuras e finalmente descobriram que o dono daquela casca era um lindo João-de-barro com o qual adentraram no universo das lendas indígenas brasileiras. E nesse delírio de escutar a cor dos passarinhos, as crianças avistaram muitas construções engenhosas desse pássaro pela UFSC. Em um dos passeios pelo campus, uma grande ventania trouxe para perto um pássaro cantador que de muito longe veio: o rouxinol, do imperador da China! Com ele muitas histórias do outro lado do hemisfério passaram a habitar os imaginários, e as crianças puderam então descobrir como os dragões apareceram no mundo. Com leveza e graça, do quinto ovo nasceu um delicado Tsuro que presenteou a todos com as mais belas lendas da cultura japonesa; as crianças conheceram a história de Kaguya Hime, a princesa da lua, nascida em meio aos bambuzais da Botânica; puderam observar bem de pertinho o Monte Fuji e acompanhar o processo de erupção provocado pela mistura de bicarbonato, vinagre e muita tinta guache; conheceram a dança Butoh (Butô) e, em parceria com o projeto de Educação Física, experimentaram aulas de voos (tirolesa). Depois de equilibrarem-se como pássaros no ar, as crianças, com ajuda da estagiária do Projeto de Educação Ambiental, descobriram que bem pertinho do NDI havia um ninho de coruja buraqueira e convidaram-na para embarcar nessa aventura brincante. Não tardou para que dias depois chegasse ao conhecimento do grupo a história de uma criatura muito curiosa – um ser metade pássaro, metade homem – e dono de uma flauta mágica: o Papagueno! A ópera de Mozart e seus personagens provocaram um verdadeiro reboliço. Havia um encantamento pelo Papagueno e pela Papaguena, mas também muito receio da Rainha da Noite. As crianças deleitaram-se com uma produção alemã de 1935, em preto e branco, e pediram para que essa mesma história fosse contada uma, duas, três, muitas e muitas vezes. Logo depois se embrenharam em uma viagem pela mata atlântica junto do Papagaio-de-cara-roxa e encantaram-se com a beleza e a exuberância do Pavão. Por último, e não menos importante, as crianças conheceram o poeta Attar e acompanharam sua transformação em Poupa. (Descrição da autora, 2017).

Esse episódio apresenta uma breve síntese de parte das aventuras vividas pelas crianças em um período de aproximadamente três meses. Certamente que essa descrição não alcança ou revela toda a riqueza dessa experiência, tampouco o impacto disso para as crianças e para os demais sujeitos envolvidos nesse processo. Todavia, nas linhas e entrelinhas, nos ditos e não ditos, o que se descortina é o caminhar de uma experiência que buscou articular a arte, a literatura e a infância mediante um conjunto de proposições e ações mobilizadoras de desejos, sentidos, emoções, sonhos e fantasias. Subvertendo os sistemas de classificação etária, foram apresentados para as crianças livros que rompem com uma estética padronizada e estereotipada para o público infantil, interessada em promover outros e novos encontros da criança com o mundo e com a cultura, com lugares próximos e outros distantes, com o Outro e consigo mesma, pois, como bem lembra Kearney (2012, p. 417), “as histórias nos alteram, ao nos transportar para outros tempos e lugares, onde podemos experimentar as coisas *de outro modo*”, permitindo, portanto, “saber como é estar no lugar, na cabeça, na pele de outra pessoa”. Nas palavras do autor:

O que é impossível na realidade torna-se possível na ficção. Esse poder de empatia com seres vivos que não somos nós mesmos – quanto mais estranhos, melhor – é um teste supremo não só de nossa **imaginação poética**, mas também de nossa **sensibilidade ética**. [...]. E é precisamente este jogo de diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser. (KEARNEY, 2012, p. 418-419, grifos nossos).

Nesse sentido, gostaríamos de destacar alguns aspectos que nos parecem fundamentais quando pensamos a relação literatura e infância no espaço da Educação Infantil. O primeiro corresponde a essa possibilidade de por meio das histórias as crianças depararem-se com a vida real no contexto da atividade lúdica, isto é, as narrativas permitem que “a criança vivencie modelos *alternativos* de relações sociais, na medida em que no interior das histórias existe a perspectiva de apresentar a realidade no que é no presente”, mas também “na articulação com o que a realidade poderia ser em outro tipo de sociabilidade” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 22). Dessa forma, as “histórias tornam possível a partilha ética de um mundo comum com os outros, na medida em que elas são invariavelmente uma forma de discurso” (KEARNEY, 2012, p. 426).

O segundo aspecto já foi de algum modo sinalizado por nós em outras passagens deste texto, porém, dado sua importância, consideramos fundamental retomá-lo novamente aqui: as narrativas são *linguagem* e, portanto, “comunicam e constituem o processo de objetivação que

permite o conhecimento do mundo circundante”, propiciando “a inter-relação cada vez mais complexa desse “estar no mundo”, *locus* onde o desenvolvimento das capacidades humanas emerge” (GIRARDELLO *et al.*, 2012, p. 167). Isso quer dizer que as narrativas fazem parte da constituição dos seres humanos e, conforme a criança desenvolve a linguagem, permitem a ela não apenas comunicar-se com os outros, como também distanciar-se do plano da cotidianidade ao estabelecer, com o auxílio da imaginação, outras articulações e relações entre o mundo objetivo e subjetivo, compondo e costurando enredos (GIRARDELLO *et al.*, 2012).

O terceiro aspecto, intrinsecamente relacionado aos dois anteriores, corresponde ao fato de que a linguagem, a literatura e a brincadeira caminham muito próximas uma da outra na Educação Infantil. Sabemos que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem está, de certa forma, atrelado ao conjunto de experiências vivenciadas pela criança (as mais diversas possíveis), as quais possibilitam não apenas sua comunicação com os outros, como também o alargamento dos seus referenciais e repertório. Por isso, a medida em que a criança desenvolve essa função psicológica superior, é comum observarmos, sobretudo na pré-escola, que parte daquilo que ela vivenciou – e que a experiência literária lhe proporcionou – passa a ser incorporado e representado em suas brincadeiras, ou melhor, os elementos das histórias ouvidas, os personagens das aventuras narradas pelo/a professor/a, o encantamento provocado pelas imagens de um livro ilustrado, servem de material para os processos imaginativos presentes no jogo de faz-de-conta por ela protagonizado. Sobre tais questões, Girardello *et al.* (2012, p. 166, grifo nosso) consideram que:

A obra inspiradora de Vivian Paley é toda centrada na presença das narrativas na educação infantil, onde **as brincadeiras são histórias colocadas em ação e o contar histórias das crianças é a brincadeira em versão narrativa**. Nesse contexto, quanto mais histórias forem contadas, ou quanto mais rica for a vitalidade narrativa compartilhada por crianças e adultos, mais ricas serão as conexões que as crianças poderão estabelecer, e mais vigoroso o papel do mediador da narrativa no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças²⁰¹.

²⁰¹ Vivian Gussin Paley (1929-2019) graduou-se com bacharelado em Filosofia na Universidade de Chicago em 1947, e em 1950 tornou-se bacharel em Psicologia no Newcomb College. Sua carreira de professora iniciou-se em New Orleans na década de 1950, mas somente em 1971 – quando retornou à sua cidade natal – é que começou a trabalhar na Escola-Laboratório da Universidade de Chicago (fundada em 1896 por John Dewey). Paley trabalhou como professora no jardim da infância (Kindergarten) durante trinta e sete anos e, ao longo desse período, foi percebendo que a brincadeira das crianças era rica em significados, pois seus diálogos, enquanto brincavam, diziam muito sobre seus modos de compreender o mundo. Assim, ao observar cuidadosamente o que acontecia durante as brincadeiras de fantasia, Paley desenvolveu uma metodologia própria para registro daquilo que acompanhava diariamente: gravava em fita cassete, todos os dias, alguns momentos de diálogos e brincadeiras na sala de aula; posteriormente, em casa, Paley ouvia suas gravações e as transcrevia, refletindo sobre os acontecimentos de seu cotidiano com as crianças. Ao adotar esta postura de pesquisadora, Paley foi se tornando também escritora. Sua carreira como escritora teve início aos quarenta anos de idade e Paley é autora de treze livros, alguns deles traduzidos do inglês para o espanhol. Em “O menino que era um

Nesse sentido, para além destes aspectos, gostaríamos de enfatizar que a educação literária para a infância nos convida a pensar a qualidade dos textos e objetos dados a ler, bem como as práticas leitoras que são por eles viabilizadas ou contrafeitas. Quando ponderamos a respeito da construção da subjetividade do leitor – e aqui nos referimos especificamente as crianças de 0 a 3 anos de idade – sabemos que o/a professor/a ocupa um lugar de mediador das crianças com os textos e objetos de leitura, pois é ele/a quem cria as condições de aproximação e experimentação desses materiais. A escolha da literatura apresentada às crianças deve pautar-se em uma seleção cuidadosa, a qual leva em consideração não apenas o texto escrito, mas também as características do objeto livro em toda a sua materialidade, o que implica observar sua forma e textura, suas imagens e cores, a qualidade da adaptação ou tradução e suas possibilidades brincantes.

É preciso, como aludem Girotto e Souza (2016), um equilíbrio tênue ao eleger textos e objetos de leitura que correspondam às características mais marcantes de cada período do desenvolvimento infantil, sem que, por esse mesmo critério, as privemos do contato com histórias que podem ser de seu interesse e agrado por considerarmos inadequados, por constituírem-se em textos demasiadamente longos ou complexos, com temas “espinhosos” ou difíceis, com ilustrações “ruins”, com encadernação frágil ou “fajuta”, etc. Há uma preocupação, portanto, em apresentar o livro em suas diferentes configurações – com textos curtos ou longos, com e sem imagens, de poesias, parlendas ou trava-línguas, informativos, biográficos ou literários – para que a criança possa conhecer os diversos tipos de textos e a polifonia das narrativas (imaginárias, ficcionais e reais).

Acreditamos que é pela defesa e garantia da riqueza da vivência narrativa, da sensibilidade ética, da fruição estética e da imaginação poética que a creche e a pré-escola promovem o desenvolvimento pleno da criança, que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do pensamento lógico, pois, como já sinalizou Vigotski (2009), a imaginação é inseparável do pensamento realista. Ela é para a criança:

helicóptero” (*The boy who would be a helicopter*), escrito em 1990, a autora demonstra que as brincadeiras e as histórias estão entrelaçadas umas às outras no cotidiano da Educação Infantil; neste contexto, a lógica do pensamento (assim como as ações) da criança, está fortemente vinculada às relações de amizade e às fantasias compartilhadas nas brincadeiras. Para mais informações sobre a Vivian G. Paley e sua importante contribuição para a educação, sugerimos consultar a página da Universidade de Chicago (<https://news.uchicago.edu/story/vivian-gussin-paley-renowned-early-education-researcher-and-lab-teacher-1929-2019>) e o trabalho de mestrado intitulado “*Brincando com histórias: um estudo sobre Vivian Gussin Paley e seu “menino helicóptero”*”, de autoria de Roberta Conciglio de Souza, orientada pela professora Gilka Girardello, e defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

[...] um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Assim, as histórias a que se referem os episódios acima foram intencionalmente escolhidas pela professora por permitirem uma aproximação das crianças com elementos e conceitos da cultura local e mais próxima – como os mitos e as lendas da cultura indígena brasileira –, assim como com outras culturas (europeia, indiana, chinesa e japonesa), distantes no tempo e no espaço²⁰². As narrativas possuíam um fio comum que as amarravam umas às outras, porém cada qual continha uma riqueza infinita de possibilidades a serem exploradas. Os textos e objetos de leitura foram apresentados mais de uma vez e de diferentes modos para as crianças que puderam ouvir, ver, tocar e brincar com livros grandes e pequenos, de capa dura ou capa simples,

²⁰² A nosso ver, parece-nos importante destacar que essa valorização da cultura local e mais próxima se constitui em uma prática comum e efetiva no interior do NDI da UFSC, e, a exemplo disso, gostaríamos de evidenciar, mesmo que sucintamente, a forma como esta instituição vem apresentando parte da cultura popular tradicional e do folclore catarinense para as novas gerações, mediante a apropriação da manifestação cultural do Boi-de-mamão. Cabe lembrar que a figura do Boi está presente no folclore brasileiro com diferentes nomenclaturas como “bumba-meu-boi, boi-bumbá, boi-pintadinho, boi-de-reis, boizinho, boi-de-cara-preta, boi-calemba” (SOARES, 2002, p. 48); todavia, o que queremos salientar é que embora haja muitas questões quanto a sua origem, nomenclatura, variações de enredos e personagens, a brincadeira do Boi-de-mamão está presente há décadas no NDI e trata-se de um folguedo que apresenta um enredo em torno da morte e ressurreição de um Boi, envolvendo narração, música, dança e encenação. O processo de criação da versão do Boi-de-mamão do NDI e sua ressignificação foi materializado na produção do CD *Boi-de-mamão do NDI*, lançado em 2005, e do livro *Malhado, um boizinho de mamão*, lançado em 2006, de autoria da professora Regiani Parisi Freitas e da Arte-Educadora Vânia Maria Broering, ambas atualmente aposentadas. De acordo com Müller, Pimentel e Pereira (2019, p. 42), “a primeira vez que o boi de mamão brincou no núcleo foi em 1988, quando filhos de funcionários da universidade fizeram apresentações com figuras do boi vindas da vizinhança”. Depois disso, criou-se “no ano de 2003, o Projeto Boi de Mamão – Inserindo valores culturais no cotidiano da Educação Infantil. Muita pesquisa e colaboração dos educadores e das crianças foram necessários para chegarem a uma brincadeira com enredo, indumentárias e cantorias” (MÜLLER; PIMENTEL; PEREIRA 2019, p. 42). Assim, pensando no contexto do NDI, a brincadeira do Boi realizada na instituição difere-se de outras que acontecem, inclusive na Grande Florianópolis, pois em suas músicas faz menção a comunidade do NDI, com letras e brincadeiras adaptadas para demarcar a identidade do grupo que se apresenta, bem como possibilitar a participação das crianças de todas as idades (LA BANCA, 2020). Organizado em 15 músicas e envolvendo diversos personagens, o Boi-de-mamão é parte da história do NDI e permanece, mesmo após tanto tempo, como um folguedo que encanta e mobiliza muitas brincadeiras no interior da instituição. Para essa brincadeira não há ensaio e os personagens são distribuídos antes de iniciar a cantoria. As crianças, por ouvirem, conhecerem e estarem apropriadas das músicas e da sequência do enredo, entram na brincadeira conforme a chamadora do Boi anuncia a entrada de cada um dos personagens. As crianças de todas as idades encantam-se com os personagens que são interpretados por elas mesmas; acompanham atentas e curiosas o desenrolar do enredo; dançam e se divertem com as músicas; e, ao final de cada apresentação, manifestam o desejo de brincar outra vez mais desse folguedo, pois o encantamento produzido por essa manifestação artística reverbera por muitos dias nas falas e brincadeiras das crianças. Finalmente, cabe destacar que o Boi-de-Mamão do NDI foi registrado em dois vídeos e compartilhado no Youtube, no canal institucional NDI-UFSC, facilitando o acesso das crianças e suas famílias (Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=O9ISdS0EQjo>; Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zdxmLj-NyBo>). Para maiores informações também sugerimos consultar: Soares (2002); Müller, Pimentel e Pereira (2019); La Banca (2020).

ilustrados ou não, com textos curtos e outros bastante extensos, cujas histórias abriam brechas para outras histórias que a elas se articulavam. Completamente envolvidas por uma trama intensa e cheia de surpresas, as crianças manifestavam diariamente o interesse e a curiosidade em descobrir qual novo personagem habitaria aquela árvore e, conseqüentemente, seus imaginários e brincadeiras.

Imagem 27 - A árvore e alguns dos seus habitantes. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Os personagens, mais livres em relação ao conteúdo social implícito (produzidos com restos e sobras de tecidos, pedaços de papel ou papelão, carretéis vazios de linhas ou pequenos novelos de lã, pinhas, folhas e galhos, penas de diferentes cores e tamanhos), ora protagonizaram as histórias contadas pela professora, ora foram incorporados, sob nova roupagem e características às narrativas infantis, o que nos leva a concordar com a ideia de que a imaginação é uma espécie de “clareira luminosa”, isto é,

[...] podemos considerar que a vida de cada uma daquelas crianças na sala de aula seja como um bosque úmido de folhas e galhos, cheio de aventura, perigo, romance, heroísmo, medo, rotina e todos os outros matizes da condição humana. Quando as crianças brincam umas com as outras, cada bosque se entremeia ao outro, formando um só: a **experiência cultural da infância**. Nos espaços educativos, essa cultura é fértil, brota o tempo todo, no cochicho da menina com a amiga da mesa de trás, no menino que mostra ao colega o desenho que fez. Contar e ouvir histórias age como uma pequena clareira nesse bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança. Longe em anos-luz e longe no tempo, desde o

passado mítico ao futuro intergaláctico. E podem exercitar, ao mesmo tempo, a possibilidade de sentir-se radicalmente perto de si próprias, enquanto a batida dos corações acelera, e os pelinhos dos braços arrepiam de emoção. (GIRARDELLO, 2011, p. 83, grifo da autora).

De fato, a imaginação é fundamental em todas as etapas da escolarização e os momentos em que se contam histórias, seja na creche, na pré-escola ou na escola de Ensino Fundamental, são como “clareiras em um bosque”, pois as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas narrativas como “estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo” (GIRARDELLO, 2011, p. 82). Desse modo, para Kearney (2012, p. 429), “cada história é um jogo em que entram pelo menos três pessoas (autor/ator/destinatário) e cujo resultado nunca é definitivo”, pois “a narrativa é um convite em aberto à responsividade ética e poética”. Em outras palavras, os autores (escritores, ilustradores, tradutores, editores e todos os demais sujeitos envolvidos no processo de produção e materialização dos livros e objetos de leituras) deixam marcas explícitas e implícitas que indicam possibilidades e modos de relação, mas o ouvinte/leitor constrói um modo seu de apropriar-se, com base em suas vivências e experiências, de toda a potencialidade de uma obra. Por essa razão, ainda que uma história seja contada por um/a mesmo/a professor/a a um mesmo grupo de crianças, sabemos que “o trabalho da criação imaginária, numa partilha narrativa entre adultos e crianças, dá-se necessariamente em mão dupla, ou não se dá” (GIRARDELLO, 2011, p. 85), isto é, entra em cena o papel ativo do ouvinte/leitor que imagina de um modo único e singular as histórias que escuta ou lê.

Nessa perspectiva, os livros lidos e manuseados, as histórias contadas, os acertos e desfechos por que passaram cada um dos personagens e as emoções que cada narrativa mobilizou, foram sentidas e vividas de modo singular por cada criança, pois a relação que se estabelece entre o ouvinte/leitor e a obra se constitui em uma experiência estética literária única e irrepetível, mesmo quando uma história é contada e recontada muitas vezes. Alguns se divertiram com o Papagueno e suas travessuras, outros temiam o aparecimento da Rainha da Noite; muitos sensibilizaram-se com a condição de privação de liberdade vivida pelo pássaro Van Gogh e queriam logo ajudá-lo a alçar voo; várias questões foram suscitadas a partir das referências oriundas das culturas indiana, japonesa e chinesa, provocando estranhamentos, mas, sobretudo, muita curiosidade. Adornados com tecidos e penas, as crianças desejaram ser passarinhas e juntas percorreram um caminho feito de afeto, alegria, companheirismo e muita imaginação, como pode ser observado Imagem 28.

Imagem 28 - Encontro com o Papagueno e a Papaguena. Módulo I.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Com respeito aos ritmos e tempos infantis, o trabalho pedagógico foi cuidadosamente planejado para garantir, pelo entrecruzamento da arte e da literatura, a possibilidade da fruição estética. Imersos diariamente nesse universo lúdico-brincante, as proposições foram organizadas garantindo a flexibilização do tempo e considerando os movimentos das crianças diante daquilo que era apresentado. Assim, foram assegurados momentos de pausa, concentração e quietude, em meio ao frenesi das novidades e brincadeiras, para que as crianças pudessem colocar em jogo a percepção e a imaginação infantil. Rompendo com práticas engessadas e moralizantes, buscou-se a intensidade de duração das experiências pela garantia dos direitos de acesso da criança à arte e à literatura de boa qualidade, podendo elas, escolhendo ou não, vivenciá-las em sua plenitude. Nesse caso, parece-nos pertinente o alerta de Yolanda Reyes (2012, p. 28):

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”. O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história.

Além disso, outra questão que merece destaque refere-se ao fato de que ao promover a sedução pela palavra e garantir tempos e espaços para o prazer estético, os/as professores/as no NDI o fazem articulando a arte e a literatura as demais áreas do conhecimento, isto é,

embora se configurem como eixos estruturantes do ensino e do planejamento docente, as crianças têm acesso, pela arte e pela literatura, a um conjunto de informações, saberes e conhecimentos oriundos das ciências matemáticas e naturais e das ciências humanas e sociais. Assim, a partir das histórias lidas ou contadas e da apreciação das obras de diferentes artistas, as crianças iniciam muitas descobertas como, por exemplo: no campo da Física e da Química, pela experimentação dos mais variados tipos de tintas e suas misturas, pela confecção de pigmentações naturais (flores e alimentos), pelas brincadeiras com têmpera ou barbotina; no campo da Matemática, pelo desenvolvimento de noções de quantidade, volume, peso, contagem, classificação e seriação, ou ainda, pela qualidade e características dos objetos (forma, cor, textura, tamanho, altura, espessura, etc.), os quais aparecem tanto nas narrativas, como nas proposições brincantes mobilizadas pelo/a professor/a. Já o apreço pela natureza e o respeito a toda forma de vida é fomentado em parceria com a equipe de Educação Ambiental que amplia as possibilidades de acesso das crianças a conceitos e conteúdos mais complexos dessa área do conhecimento, por meio da poesia ou da música, das lendas e dos mitos, do contato direto com o chão, com a terra, com a água, com os frutos e semestres, entre outros elementos. Da parceria com o projeto de Educação Física²⁰³, as crianças experimentam toda a potência dos seus corpos em movimento, embrenhando-se por labirintos sensoriais, percorrendo trajetos, trilhas e percursos inusitados e desafiadores. E é justamente pela apresentação dos conhecimentos dessas e de outras áreas aqui não mencionadas que as crianças podem, no espaço da Educação Infantil e pela mediação do/a professor/a, cumprir a tarefa de conhecer o mundo e criar uma representação sobre ele.

Assim, enfatizamos mais uma vez que a imaginação, por sua importância como geradora de interrogações e alternativas, “deveria ser vista mais apropriadamente como uma das nossas maiores ferramentas na busca do conhecimento objetivo e, na verdade, como aquilo que estabelece as próprias condições da objetividade”. (Egan, 2007, p. 29). Se essa afirmação parece um tanto utilitária, lembremos que, ao mesmo tempo, a imaginação também é condição, propulsão e manifestação de toda a subjetividade, sendo por isso ligação entre sensibilidade e intelecto, entre ciência e arte. (GIRARDELLO, 2011, p. 89).

Por fim, com base nas reflexões de Mello (2016), podemos afirmar que a formação do prazer pelo ato de ver, ouvir e ler histórias ou da fruição estética e da imaginação poética ocorre segundo a lei genética geral de Vigotski que explica o desenvolvimento humano, isto

²⁰³ Com a abertura de um concurso para provimento de docentes no NDI (Edital nº 058/2018/DDP), o qual possibilitou a contratação de um professor específico para a área de Educação Física na Educação Infantil, o Projeto de Educação Física foi encerrado e a partir de 2019 novos arranjos e parcerias tem sido construídos em diálogo com este profissional.

é, “antes de ser pessoal ou intrapsíquica, uma função – como o pensamento e os sentimentos – é vivida coletivamente, intersubjetivamente, indicando que internalizamos o prazer pela leitura” e pelas demais manifestações artísticas e culturais, “quando o vivemos primeiro coletivamente” (MELLO, 2016, p. 45). Nesse sentido, emoção e vivência estão imbricadas e é pelo desenvolvimento da imaginação criativa (via arte e literatura) que as crianças estabelecem conexões, encontram sentidos, saciam suas dúvidas e alimentam-se de novas interrogações, fazem as pazes com seus medos e realizam seus desejos, constituindo seus modos próprios de ser e estar no mundo. Assim, corroboramos com Girardello (2011, p. 90) quando afirma que:

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar – metáforas para a imaginação – onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável.

Neste caso, se defendemos o trabalho pedagógico orientado para a experiência estética e, portanto, um ensino organizado a partir da arte e da literatura – como experiência e como conhecimento para a formação dos sujeitos –, não podemos desconsiderar a importância das emoções e dos afetos para a atividade imaginativa do ser humano e a relevância disso para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil.

A arte, em toda a sua diversidade e multiplicidade, proporciona às crianças o encontro com uma forma tipicamente humana de elaboração da realidade objetiva, oportunizando a identificação de emoções, a elaboração dos sentimentos e o desenvolvimento da imaginação e do prazer estético. Não por menos, a arte nos humaniza! A arte nos aproxima do outro e nos coloca diante de nós mesmos.

É sabido que este século tem relevado um conjunto de questões e desafios próprios da contemporaneidade na experiência cultural das crianças e isto tem reverberado no modo como estabelecem relações consigo próprias, com o mundo e com os outros. No entanto, a necessidade de ouvir histórias parece ser comum às novas gerações e a imaginação, essa faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade (BACHELARD, 1990), é capaz de pôr ordem ao caos, conceber o que ainda não existe e oportunizar a criação de outros e novos enredos, permitindo, por um lado, que o sujeito se descole daquilo que está posto, e de outro,

compare e contraste desejos e demandas éticas, provocando novas emoções e afetando a experiência pela reelaboração da realidade imediata.

Assim, a literatura, como campo específico dentro do universo das artes, proporciona, como bem nos lembra Vigotski (1999), esse encontro do real e da fantasia. Por meio das histórias lidas ou contadas, a criança, no espaço da Educação Infantil, encontra um lugar seguro para experimentar o medo, a dor, a angústia da perda, bem como tem diante de si “mil e uma” possibilidades pulsantes que se avolumam ao longo dos anos constituindo-se em território fantástico e terreno fértil para as diversas possibilidades brincantes.

Nessa direção, as histórias configuram-se, portanto, como um portal para a dimensão fantástica, por meio da qual a criança aprende sobre a vida e se desenvolve para desbravar o mundo, percorre caminhos inusitados e sinuosos, dribla o tempo e viaja entre o passado, o presente e o futuro, constituindo assim seu arcabouço de palavras, enredos e imagens que são guardados, como arquivos indexados, de um modo singular na memória.

*Alguém me disse um dia
que isso ainda aconteceria.
Eu duvidei, afinal só acontece
a cada 1.207.639 dias
e exatos dois minutos.
Entrei no meu quarto
e não me reconhecia.
Deitei, mas não dormia.*

*Minha cama parecia estreita demais,
dura demais.
Impossível pegar no sono.
Desisti de dormir,
resolvi me vestir.*

*Abri o armário, mas ao invés de roupas
encontrei um céu cheio de nuvens,
que me sugou para dentro.
Um ar de aspirador.*

[...]

*Escadas desenhadas no céu
conduziram-me a uma escalada estranha.
Voltas no ponteiro,
saltos nas flechas do tempo.*

*Uma noite profunda então me encheu de
abandono.
Tive medo.
No escuro pedi uma luz,
encontrei um candelabro enorme
que desceu ao chão
para iluminar meus passos.*

*Na pequena claridade formada
avistei um quarto pequeno,
uma pequena cama e pilhas e pilhas de livros.*

*Resolvi ler um deles.
Suas histórias me encheram de alento
e adormeci com o doce acalanto das fábulas
repletas de estrelas, montanhas, degraus.*

[...]

*Aquilo que a gente vive
fica gravado na pele,
os poros sabem dos segredos.*

*Então primeiro desenhei caminhos nos pés...
Eles se tornaram alados,
fortaleceram-se e ganharam velocidade
para que eu chegasse perto, de volta à minha
cidade.*

*Depois desenhei luzes nos braços,
braços iluminados para não perder o foco da
viagem.
Membros capazes de fazer coisas
e jogar luz nos pequenos cantos do mundo.*

Não sei se dormi e sonhei

[...]

*Outra noite eu vi tanta estrela cadente
que achei que estava patente,
que um novo momento de beleza e alegria
acontecera.*

*Olhei para o céu e, pensando no que dizia,
vi emaranhada entre as estrelas e pós lunares
uma palavra escondida.
Aparecia: harmonia.
Será que isso aconteceria?
É algo para buscar a cada dia.*

*Depois vi ainda outra palavra.
Lia-se: esperança.
Essa é a minha grande lembrança.*

(Kátia Canton, *Noites de Esperança*)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta ao começo, para continuar...

A utopia está lá no horizonte, me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)²⁰⁴

Retornar ao começo e recuperar os desejos e as inquietações que nos trouxeram até aqui, têm agora um caráter completamente distinto. Não que estejamos em uma posição mais estável ou confortável, mas justamente porque chegar ao final desse processo formativo é também um ato de luta e de resistência nos tempos atuais. Investigar sobre a infância e os processos educativos que nela são essenciais, desde os primeiros meses de vida da criança, coloca-se, por um lado, como uma possibilidade para seguir apostando no processo de emancipação humana e, de outro, para continuar caminhando rumo ao horizonte, na busca de uma outra realidade possível para as novas gerações que chegam a esse mundo todos os dias.

Ao mesmo tempo, revisitar as escolhas realizadas ao longo da pesquisa pressupõe reconhecer que o caminho percorrido não é linear, pelo contrário, ele se faz caminhando. Os percursos traçados nessa investigação exigiram o esforço de olhar para o objeto considerando novas perspectivas, isto é, construí-lo, desconstruí-lo, construí-lo novamente, de modo que pudéssemos romper com a aparência fenomênica, levando-nos a compreender seus nexos internos, seu movimento e configurações.

Nesse sentido, a definição do referencial teórico que orienta este trabalho foi fundamental para que pudéssemos localizar algumas pistas iniciais de *como o trabalho docente organizado contribui para o processo de humanização da criança no espaço da Educação Infantil*. Assim, inicialmente concentramos os estudos em tentar entender e apresentar a importância do social e do cultural na constituição do sujeito, bem como os elementos essenciais desse processo, buscando identificar algumas ideias centrais de como a psique humana é compreendida à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, estabelecendo uma aproximação, ainda que inicial, ao conceito de consciência no pensamento de Vigotski, chegamos a algumas sínteses principais que apresentamos a seguir.

²⁰⁴ Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em “Las palabras andantes?”, de Eduardo Galeano, publicado por Siglo XXI, 1994.

Interessado em construir uma nova Psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, Vigotski rompeu com a dicotomia entre o individual e o social, entre o abstrato e o sujeito empírico, inaugurando outro modo de compreender o fenômeno psicológico. A consciência, entendida por ele como uma forma especial de organização do comportamento do homem, possui uma base social e objetiva, porém seu desenvolvimento realiza-se por meio de uma atividade subjetiva e individual da qual faz parte a formação das funções psicológicas superiores. Como atividade vital do homem, a consciência é função e desdobramento da própria história social, isto é, as fontes de sua formação são sócio-históricas e, por isso mesmo, o processo de tornar-se consciente ocorre no curso da história das sociedades, mas também no curso da história de cada ser humano singular, na constituição de sua individualidade.

Nessa perspectiva, embora cada ser humano concreto esteja inevitavelmente inserido em uma cultura – a qual produz marcas profundas e decisivas em sua trajetória histórica – o aparato biológico não lhe garante a apropriação das qualidades tipicamente humanas, pelo contrário, apenas lhe conferirá as condições para que possa, com o auxílio do outro, adentrar no mundo social e cultural e desenvolver seu psiquismo e sua consciência. Como processo e produto, é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa, portanto, fruto dessa relação que estabelece com o meio que o circunda e da relação consigo mesmo. Assim, como vimos, as relações sócio-histórica-culturais representam a gênese das funções psíquicas superiores que, de acordo com Vigotski, ocorrem em dois tempos e em dois planos diferentes: primeiro no plano social e entre os homens como categoria intersíquica; e, segundo, no plano psicológico e na criança como categoria intrapsíquica.

Destacamos também o emprego dos signos e dos instrumentos como elementos mediadores nas relações que se estabelecem entre os homens e entre os homens e a natureza. Identificamos que, ao mesmo tempo em que a natureza influencia o homem, ele, ao agir sobre ela, provoca-lhe modificações e cria condições que originam sua própria transformação, sendo, portanto, um agente ativo no processo de criação desse meio. Assim, constatamos que o processo de se constituir humano é sempre ativo do ponto de vista do homem e é com base nessa ação sobre a natureza que ele se objetiva; os processos de formação da consciência e a atividade psíquica do ser humano estão necessariamente vinculados à atividade intencional prática e sensível do homem; a união do signo (palavra) com a ação prática modifica radicalmente essa relação homem e natureza; e a unidade de análise que estabelece uma mediação real entre consciência e relação social é a palavra (microcosmos da consciência).

Por outro lado, os estudos realizados confirmaram a ideia de que o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, depende de um conjunto de funções naturais e biológicas que, sob a ação da cultura e por intermédio do Outro, possibilitam a aquisição das funções que definem e constituem o ser social, ou seja, a apropriação dos instrumentos e dos signos, dos conhecimentos, dos valores, das técnicas, das linguagens, formando sua consciência e sua personalidade mediante uma relação dialética entre objetividade e subjetividade. Em razão disso, vimos que ao início de cada período de idade a relação que a criança estabelece com as pessoas e seu entorno e a forma como torna seu o que é social, é única e irrepetível. Aliás, a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante aquela idade, e, portanto, a realidade social constitui-se fonte do desenvolvimento da criança, é nela que o sujeito se depara com o que foi produzido e acumulado pelas gerações anteriores e o transforma em seu, em órgãos de sua individualidade.

Ao/a professor/a cabe o desafio de identificar e compreender qual a situação social do desenvolvimento da criança, seu contexto e modos de vida, sua trajetória pessoal e do grupo familiar do qual faz parte, pois o desenvolvimento da psique da criança e a evolução de sua atividade, independente do estágio ou período do desenvolvimento, é determinada pelas condições de vida e de educação a que esse sujeito humano é submetido desde o seu nascimento. Desta forma, por defendermos que a educação se constitui em um processo de humanização que visa, entre outros aspectos, a emancipação do sujeito, destacamos dois pontos fundamentais, os quais articulam-se entre si: 1) a importância do/a professor/a compreender como a criança se comunica e aprende em cada período de idade; 2) o/a professor/a conhecer como ocorre o processo de reestruturação interna da personalidade, de modo que possa organizar o meio social educativo e o ensino para uma maior independência e autonomia da criança, visando seu desenvolvimento pleno.

Com base nessas sínteses teóricas, foi possível lançar uma lente de aumento sobre o campo de pesquisa e problematizar as condições concretas e objetivas que os/as docentes dispõem para realizar as atividades de ensino junto às crianças de 0 a 3 anos de idade no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. Assim, se, por um lado, pode parecer exaustivo ou demasiado extenso o conjunto de informações sobre a criação e trajetória desta escola de Educação Infantil que há mais de quatro décadas vem atuando como uma respeitável referência para a área; de outro, consideramos que tais elementos e dados permitem dar visibilidade ao trabalho que vem sendo construído e desenvolvido ao longo

desses anos e que indicam a importância da sua vinculação e manutenção junto à Universidade Federal de Santa Catarina.

Neste caso, considerando que nosso objetivo era *identificar alguns indicativos iniciais de como que os/as professores/as apresentam o universo da cultural material e intelectual para as crianças de 0 a 3 anos de idade em uma experiência de docência compartilhada*, retomaremos as perguntas iniciais de nossa pesquisa com o intuito de recuperar algumas das reflexões traçadas por nós no percurso dessa investigação.

Para responder *como os/as professores/as criam, por meio do ensino, as condições para que as crianças tenham acesso à diversidade de elementos da cultura e de que modo os/as professores/as escolhem, elegend, planejam e organizam o ensino para que a criança se aproprie das qualidades tipicamente humanas*, debruçamo-nos na Proposta Curricular do NDI que indica e detalha objetivos, diretrizes, estratégias e ações do processo educativo realizado nessa instituição. Portanto, constatamos que seus/suas profissionais encontraram nos estudos da Teoria Histórico-Cultural subsídios para avançar e qualificar o trabalho pedagógico por eles/as desenvolvido, especialmente em relação às questões concernentes ao desenvolvimento humano e, em particular, sobre o desenvolvimento infantil e a periodização da ontogênese humana, agregando novos elementos para a compreensão e sistematização dos *processos de educação e ensino* realizados na instituição. Ao assumirem que o NDI é uma *escola de Educação Infantil* e a educação uma prática essencialmente humana, defendem que é nesse espaço institucionalizado que ocorre a transmissão dos conhecimentos sistematizados, os quais possibilitam a humanização da criança. Dito de um outro modo, entendem que para a creche e a pré-escola possibilitar as condições para o *desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos*, é preciso promover o encontro e a apropriação por ela dos conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações precedentes por meio de *vivências*, as mais diversas possíveis e nas diversas áreas do conhecimento, ampliando sua relação com o mundo e seus referenciais.

Todavia, para propiciar as novas formações psíquicas e novas formações da consciência identificamos que os/as docentes dessa instituição consideram que a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* são processos interdependentes, os quais implicam a compreensão dos principais estágios do desenvolvimento e da atividade principal que guia o desenvolvimento da criança, de modo que o *bom ensino* seja organizado para incidir especialmente sobre aquilo que ela consegue realizar a partir da mediação do adulto. Nesse caso, como o ensino organizado e sistematizado tem um importante papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o/a professor/a deve planejar sua atividade de ensino para

atuar na *zona de desenvolvimento iminente*, promovendo, efetivamente, uma contribuição para o desenvolvimento cultural da criança, proporcionando situações de ensino que contribuam para a formação do pensamento.

Essa compreensão de que a aprendizagem ocorre exatamente quando os ciclos de desenvolvimento ainda não se encontram plenamente desenvolvidos traz implicações diretas sobre o modo como os/as professores/as no NDI escolhem, elegem, planejam e organizam o ensino para promover o encontro da criança com os signos e os instrumentos, suas experiências com os objetos culturais e seus usos. Além disso, vimos que o *meio social educativo* (como fonte de desenvolvimento) exerce um importante papel no processo de humanização da criança, contribuindo no desenvolvimento da sua personalidade e de sua consciência. Assim, ao assumir essa importante tarefa de organizar o meio social educativo e criar as condições necessárias para que seja formada na criança a experiência social – por meio da atividade conjunta e compartilhada –, os episódios narrativos evidenciaram que o papel do/a professor/a, como mediador dessa relação, é imensuravelmente mais importante e complexo do que se poderia supor:

- Requer, necessariamente, uma relação dialógica com a família, pois é a consolidação dos laços de confiança e de respeito mútuo entre família, criança e professor/a que permitem que o trabalho ganhe fluidez, estabelecendo-se aos poucos uma identidade de grupo. Nesse sentido, o processo de inserção das crianças caracteriza-se como um tempo de trocas, de acolhimento e de reconhecimento dos espaços e dos sujeitos que compõem esse coletivo;
- Implica planejamento e a organização dos tempos e dos espaços para garantir o atendimento às demandas individuais de atenção;
- Pressupõe a organização dos tempos e dos espaços de modo que se criem novas necessidades que promovam e impulsionem o desenvolvimento infantil e a ampliação das referências e dos repertórios das crianças;
- Demanda seleção, disposição e organização de objetos, materiais, recursos e materialidades diversas, bem como o ensino de seus atributos conceituais e suas funções sociais, oportunizando movimentos de exploração e descobertas da criança com o mundo físico e social;
- Requer o planejamento de situações em que as crianças possam realizar outras e novas descobertas, com o auxílio de um adulto, dos colegas da mesma idade, mas também

com parceiros mais experientes do que ela, oportunizando o compartilhamento das mais diversas experiências vivenciadas nos espaços da Educação Infantil.

Essas primeiras constatações foram essenciais para que avançássemos em nossa reflexão, porém também estávamos interessadas em compreender *como, quando e de que modo são oportunizadas experiências estéticas de aproximação e fruição com a arte e com a literatura para que a criança se aproprie da cultura e alimente seu repertório imagético e criativo, ampliando suas possibilidades de comunicação e interação com o mundo e com os outros*. Nesse sentido, os episódios narrativos também revelaram que o trabalho docente compartilhado não está preocupado em desenvolver um conjunto de “competências e habilidades”, tal qual preconiza, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação. Pelo contrário, subvertendo a lógica posta e caminhando na contramão de perspectivas utilitárias, estereotipadas e moralizantes, a atividade de ensino é organizada a partir da articulação entre a arte e a literatura, isto é, às crianças são oportunizadas vivências estéticas que possibilitem a apropriação da cultura, a constituição dos seus repertórios imagéticos e a ampliação das formas de comunicação e interação delas com os outros e com o mundo desde o seu ingresso na Educação Infantil.

Assim, como a imaginação se apoia na experiência vivida, acumulada, combinada, transformada e reelaborada pelo sujeito, fomos identificando que o ensino é planejado e organizado para oportunizar uma diversidade e simultaneidade de experiências, as quais visam desenvolver os sentidos e enriquecer a sensibilidade, aguçar a curiosidade e exercitar a percepção e a inteligência infantis. Neste caso, como sabemos que a criação ou o ato criador é condição para a existência humana e que esses processos se manifestam com toda a sua força já nos primeiros anos de vida da criança, os episódios narrativos indicaram que o que está em jogo nesta proposta de docência compartilhada é a qualidade das experiências, o percurso vivido e não a materialização de um produto final. As diferentes manifestações artísticas e culturais servem de inspiração e subsídio, tanto para o/a professor/a, como para as próprias crianças que encontram na apropriação dos elementos hauridos da realidade formas diversas de se expressar e de se comunicar por meio de cores, formas, sons, materiais e movimentos. Nesse sentido, a aproximação com a arte e a literatura é pensada, organizada e apresentada de diferentes formas e reiteradas vezes para as crianças e, por meio desse conjunto de propostas, os/as professores/as promovem outras “dobras” do conhecimento, ou melhor, a criança tem a possibilidade de cada vez mais apreender algo novo ou diferente sobre aquele mesmo objeto. Cada tinta, cada textura, cada material não estruturado e manuseado, cada história contada,

cada livro folheado, oportuniza um tipo de aproximação da criança com a cultura que o ensino repartido e sistematizado em cartilhas e apostilas não é capaz de promover.

Além disso, o trabalho docente com as crianças na Educação Infantil exige uma disponibilidade corporal muito específica que não há em outras etapas da escolarização, porém, mais do que isso, requer uma outra relação com o corpo porque as crianças, sobretudo aquelas de 0 a 3 anos de idade, aprendem pelo contato direto e imediato com o outro, com o corpo do adulto, pelo toque, pela imitação dos seus sons, gestos e palavras. Aliás, o corpo é um meio privilegiado de expressão e de comunicação das crianças desde os primeiros anos de vida, pois o olhar, o sorriso, o choro, os movimentos corporais e as emoções são, ao mesmo tempo, uma forma de participação da cultura e de interação com o outro.

Neste caso, cabe reiterar que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem passam por várias mudanças no curso do desenvolvimento da criança, exercendo diferentes funções como as de comunicação, expressão e compreensão, indicando, portanto, a importância do/a professor/a em criar as condições para que a criança, desde muito cedo, sinta a necessidade de comunicar-se com o outro. Assim, os episódios vão sinalizando a importância de que se enfatize no cotidiano da creche e da pré-escola experimentações vinculadas à música, à dança, ao teatro, ao cinema, à fotografia, à poesia e aos demais gêneros literários, para que as crianças encontrem nesses espaços diferentes possibilidades de expressar e de comunicar seus desejos e frustrações, suas dúvidas e hipóteses sobre as coisas do mundo.

Esse entendimento foi essencial e nos levou a problematizar outros aspectos inerentes a esse processo, isto é, *de que modo a experiência de docência compartilhada contribui para o processo de humanização das crianças?* Esboçamos, especialmente no último capítulo, alguns indicativos a respeito desta questão. A nosso ver, este trabalho problematiza a qualidade das aprendizagens necessárias para a constituição dos sujeitos, oportunizadas pelo/a professor/a, nos espaços da Educação Infantil. Por isso, o que defendemos aqui não se resume a uma proposta de docência compartilhada e realizada a muitas mãos, mas, sobretudo, a organização de um meio social educativo e de uma atividade de ensino que efetivamente promova a constituição da criança pela apropriação das máximas qualidades humanas. Portanto, o/a professor/a – como mediador da relação da criança com o mundo do qual ela precisa se apropriar e conhecer para poder nele movimentar-se – tem o compromisso em organizar o ensino de modo que promova o desenvolvimento humano e a formação omnilateral dos sujeitos.

Sabemos que o trabalho na Educação Infantil, e mais especificamente, no NDI, convida a pensar e a exercer algum tipo de parceria e colaboração docente. Porém, os dados

obtidos foram indicando que organizar a atividade de ensino, pautada em uma perspectiva de docência compartilhada, permite a realização de um trabalho singular, pois a unidade no planejamento, execução e avaliação do projeto coletivo e das propostas realizadas junto às crianças, possibilita uma articulação contínua entre a reflexão teórica e a prática pedagógica. Vimos que, embora os/as professores/as do NDI detenham a maior carga horária de ensino da UFSC, o que sobrecarrega e dificulta, por exemplo, o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de extensão, a instituição está organizada para garantir encontros sistemáticos de planejamento coletivo, prevendo um tempo semanal para que os/as docentes possam dialogar, estudar, (re)planejar e (re)pensar o trabalho pedagógico por eles/as realizado. Isso, somado ao perfil dos/as profissionais da instituição e sua progressiva qualificação ao longo dos anos, a multiplicidade de olhares dos/as professores/as e de suas trajetórias profissionais e de formação, seus repertórios culturais e suas histórias de vida, oportunizam um trabalho mais diverso e interessante para todos os sujeitos envolvidos, especialmente, para as crianças.

Assim, esse encontro proporcionado pelas afinidades teórico-metodológicas e afetivas, no qual se respeita a autonomia e as decisões individuais de cada professor/a, garante a pluralidade de ideias e a produção de outros e novos sentidos, impactando na forma como o ensino é concebido e organizado, mas, sobretudo, no modo como a criança é inserida na cultura no espaço da Educação Infantil. Isto é, para além do respeito aos períodos do desenvolvimento infantil e da atividade principal que guia esse desenvolvimento em cada período de idade, o ensino da função social dos objetos e o aprendizado de hábitos e rituais socioculturais (ações e habilidades elementares sem as quais o sujeito não se constitui em ser social), não são os únicos objetivos desta docência compartilhada. Há uma aposta de que nos grupos multietários e com mais de um/a professor/a de referência seja possível, por um lado, oportunizar que a criança aprenda e se desenvolva com o auxílio do adulto, mas também na relação que estabelece com seus pares (sejam crianças mais novas ou mais velhas do que ela e em diferentes níveis de desenvolvimento); e, de outro, garantir um conjunto de vivências que viabilizem a ampliação dos repertórios infantis, mediante a consolidação de bases suficientemente sólidas para as atividades de criação e atuação das crianças no mundo, cujas formas iniciais de produção delas coabitem com as formas mais elaboradas de desenhos, pinturas, esculturas, filmes, literaturas, entre outras manifestações artísticas e culturais. Além disso, os episódios narrativos evidenciaram que o ensino tem como fio condutor a articulação entre a arte e a literatura, isto é, as diferentes linguagens da arte são uma das escolhas possíveis do/a professor/a para apresentar a riqueza da cultura humana para as crianças de 0 a

3 anos de idade, com vistas a contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A nosso ver, essas escolhas estão ancoradas na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos/as professores/as, sendo justamente todos esses aspectos, toda essa ambiência, que possibilita que o NDI, enquanto meio social educativo e fonte do desenvolvimento da criança, seja o que é: uma instituição que respeita e garante os direitos e necessidades básicas da criança, um campo de experimentação pedagógica e referência para a área. Assim, esses apontamentos iniciais localizados nessa pesquisa podem contribuir, mesmo que parcialmente, para a reflexão coletiva e materialização de um documento institucional que dê visibilidade para a pluralidade das ações pedagógicas realizadas na instituição, bem como para os encaminhamentos teórico-metodológicos do trabalho docente desenvolvido no NDI com as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Contudo, embora essa pesquisa indique algumas possibilidades de como a criança é introduzida na cultura humana historicamente criada e de como os/as professores/as propiciam mediações voltadas à constituição de novas formações psíquicas por meio da experiência de docência compartilhada, não podemos deixar de evidenciar, ainda que sucintamente, os dilemas e os limites que assolam o NDI nesses últimos anos e que impactam na qualidade das ações desenvolvidas pela e na instituição.

O que observamos é que, embora tenhamos alcançado um conjunto de conquistas e avanços fundamentais para a criança e para a infância em nosso país, temos vivido, nos últimos anos, o desmonte da educação pública com o sucateamento de todas as etapas da escolarização. As universidades, em geral e o NDI, em particular, tem resistido e lutado com as ferramentas que possuem para garantir a continuidade de um trabalho docente respeitoso e de qualidade, comprometido com a emancipação humana. Para nós, sob nenhum contexto a Educação Infantil pode ser precarizada, porém não é o que temos visto! Pelo contrário, o NDI atualmente tem sofrido os impactos dos cortes de verbas destinados às universidades, os quais reverberam, entre outros aspectos, na não contratação de profissionais efetivos e substitutos; na extinção de cargos (como o de auxiliar de creche); na carência de profissionais da Educação Especial; na redução da contratação das equipes que desempenham serviços terceirizados (como limpeza e segurança); na redução do número de estudantes estagiários/as não obrigatórios/as, tão essenciais para o desenvolvimento das atividades de ensino; deterioração dos espaços e estruturas físicas da instituição, sem previsão de orçamento para reparos e consertos; falta de verbas para as compras de livros e brinquedos de qualidade, materiais pedagógicos e de uso diário com as crianças (os quais, muitas vezes, são adquiridos

com recursos dos/as próprios/as professoras/as), entre outras questões fulcrais para a continuidade dessa instituição junto a UFSC.

Assim, pelo exposto até aqui, defendemos a tese de que mesmo frente às contradições impostas na conjuntura atual e pelas políticas neoliberais que atuam em prol dos interesses do capital e não da classe trabalhadora, é possível promover um trabalho docente de qualidade que respeite os direitos básicos e inalienáveis da criança de participar, brincar e aprender. Acreditamos que, desde o início do seu desenvolvimento, as crianças devem ser inseridas, cada vez mais, no universo das melhores objetivações humanas para que possam ter acesso a experiências que as permitam sair do limiar de suas experiências cotidianas, enriquecendo suas vidas e repertórios pelo encontro com as diferentes manifestações artísticas e culturais. Para tanto, é preciso que o/a professor/a assuma sua responsabilidade com as novas gerações; se reconheça como sujeito participante no cotidiano escolar e na sociedade em que vive; tenha uma sólida formação (política e pedagógica) e clareza teórica para manter-se atento e em constante movimento de estudo e de pesquisa.

Por fim, cabe destacar que reconhecemos o quanto é árduo o desafio de se constituir pesquisadora, exigindo um constante movimento de leituras, estudos e reflexões teóricas para que pudéssemos nos aproximar da essência do objeto. Assim, admitimos que as análises realizadas poderiam ser mais densas e que os episódios narrativos aqui destacados oferecem ainda muitas possibilidades de interpretação. Contudo, considerando os limites dessa investigação, tanto aqueles que correspondem ao tempo destinado à pesquisa, como também aqueles que dizem respeito à capacidade de análise e de síntese dessa pesquisadora, entendemos que os episódios narrativos e as pistas que eles sugerem podem fomentar outras pesquisas e suscitar novas indagações acerca do complexo processo de humanização da criança de 0 a 3 anos no espaço da Educação Infantil. Neste caso, ao assumirmos a provisoriade do conhecimento, entendemos que este trabalho está longe de oferecer respostas prontas ou modelos a serem reproduzidos; pelo contrário, o que o leitor encontra aqui são alguns indicativos iniciais para pensar a importância da ação docente, intencionalmente organizada e planejada, para promover a máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças nos espaços da creche e da pré-escola.

Conforme buscamos demonstrar, a teoria e a prática se imbricam e se efetivam em ações e atividades que envolvem escolhas. Por isso, retornar ao *locus* desta pesquisa, na condição de professora de crianças menores de três anos de idade (grupo 3) e em atividade de docência compartilhada com outra professora do Módulo I (responsável pelo chamado grupo 2), tem agora outro sabor. As questões suscitadas no cotidiano com esses grupos, a respeito

dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, parecem ainda mais complexas do que antes. Pensar sobre o trabalho, planejar a atividade de ensino, realizar as escolhas (das referências, dos objetos, dos materiais e das materialidades), organizar os tempos e os espaços, avaliar as ações desenvolvidas e repensar os caminhos possíveis desse trabalho têm sido um exercício desafiador, mas muito mais interessante porque o olhar para a realidade parece estar sob uma lente de aumento, intencionalmente orientado para capturar as singularidades desse coletivo plural e pulsante, de modo a contribuir efetivamente com o desenvolvimento da consciência e da psique infantil.

Assim, considerando que as relações entre criança, infância, escola e desenvolvimento humano são complexas, diversas e multifacetadas, e que defendemos a compreensão de que a educação só pode ser concebida como um processo de humanização, tomo de empréstimo, mais uma vez, as palavras de Maurício Tragtenberg utilizadas no desfecho de minha dissertação de mestrado:

[...] eu sou otimista, acredito na contradição social. A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir.

A teoria trouxe consequências diretas para o pensar e o fazer desta pesquisadora, para sua prática docente e, fundamentalmente, para a vida na busca de coerência, sentido e múltiplas significações nos contínuos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-33.
- ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ANDRADE, L. R. M. de; CAMPOS, H. R. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-17, maio/ago. 2019.
- AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de *et al.* Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU): Territórios para pensar as crianças e infâncias na educação infantil as crianças e as infâncias na educação infantil. In IV SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2014, Goiânia - GO. **Anais...** Goiânia: Centro Editorial e Gráfico UFG, 2014. v. 1. p. 1-15.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**: debates. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- ATTAR, Farid ud-Din. **A linguagem dos pássaros**. São Paulo: Attar, 1987.
- BARRETO, Eli Maria de Melo. **Processo de construção curricular**: um caminho possível para a formação do professor. 1993. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 1993.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), 22-31.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BISCOLI, Ivana. **Atividade lúdica**: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005, p. 190.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.), **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 1, fev. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC, SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 14 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf> Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=30/09/2013>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. **Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 265 p. : Il.

CAMBAÚVA, L. G.; TULESKI, S. C. A pseudo-concreticidade do conceito de Subjetividade na psicologia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 23, p. 79-89, novembro 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, Daíse Ondina de. **Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2015.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (Org.). **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigoto**, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira *et al.* A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 13-22, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, [S.l.], Ano 3, n. 9, março de 2013. ISSN 2179-9636

CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, v. 3.

CHISTÉ, P. de S. Catarce: aproximações conceituais com o ensino da arte. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 045-063, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/6821>. Acesso em: 9 ago. 2022.

CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 318.

COUTINHO, Angela Scalabrin, DAY, Giseli, WIGGERS, Verena (Orgs.). **Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 372 p.

DAVÍDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.) **La psicologia evolutiva e pedagogica em la URSS: antologia**. Moscú: Progreso, 1987. p 104-124.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316- 336

DELARI JUNIOR, Achilles. Lev Vigotski, bibliografía comentada. Traduções publicadas no Brasil (1984-2010). In DELARI JUNIOR, Achilles. **História da Pedagogia.** São Paulo: Segmento, 2010. p. 76-89.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski:** consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Alínea, 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Autores Associados, 1993/2017.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”;** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. São Paulo: Cortez, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, [1976?]. Disponível em <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em 15 fevereiro 2012.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.) **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS:** antología. Moscú: Progreso, 1987. p 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Hacia el problema de la periodización del desarrollo em la edad infantil. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIERA, Yulia. **Las funciones psicológicas em el desarrollo del niño.** México: Editorial Trillas, 2009 (reimp. 2011). p. 191-209.

FACCI, Marilda G. D.; TULESKI, Silvana C.; BARROCO, Sonia M. S. (org). **Escola de Vigotski:** Contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: Eduem, 2009.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil:** Pós-LDB: Rumos e Desafios. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 329-348. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In* CATANI, Denise B. *et al.* (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERRADA, Maria José. **Escondido**. São Paulo: ÔZé Editora, 2016.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FERREIRA, N. B. P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**, Campinas: Autores Associados, p.197-212, 2013.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FLÔR, Dalânea C. e DURLI, Zenilde (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. 256 p.

FORTKAMP, E. H. T.; FULLGRAF, J. B.G; WIGGERS, V. **Educação Infantil**: alguns aspectos que constituem o debate. Tubarão: Copiart: Unisul, 2017. 232p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1999.

FULLGRAF, J. B. G. Núcleo de Desenvolvimento Infantil – UFSC: A educação Infantil e a Infância de Direitos. *In*: RAUPP, M.D. (org), II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais da Educação Infantil. **Anais...** Florianópolis: UFSC/NDI, 2002, p. 52-56.

FULLGRAF, J. B. G.; WEISS, E. M. G. (orgs.). **Relatório de Gestão**: 1998-2002. Núcleo de desenvolvimento Infantil. Florianópolis: 2002. Imprensa Universitária da UFSC, p. 38.

GIRARDELLO, Gilka: Voz, Presença, Imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. *In* In FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.): **Infância: Imaginação e Educação em Debate**. Campinas: Papirus, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GIRARDELLO, Gilka. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, n. 20, jul./dez., 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para se pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr. 2018, pp. 71-92.

GIRARDELLO et. al. Arte, Imaginação e Mídias na Educação Infantil. In.: FLOR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2012.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 263-271, Agosto 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

GUIMARÃES, M. L. A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. **Interações**, 5(9), 73-81, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **O breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

JEREBTSOV, S.; PRESTES, Z. O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da Psicologia). **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, Mai/ago 2019.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, 20(69), 34-59, 1999.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago., 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola: 1988.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Alianza, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos. **Em Aberto**, v. 7, n. 38, p. 32-27, abr./jun. 1988.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf> Acesso em: 10 de agost. 2021.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. **Pro-posições**, v. 7, n. 3, p. 24-35, nov. 1996.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496, 2000.

KUHLMANN JR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil de século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. Jr. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. Brincadeira, música e folclore: O Boi-de-Mamão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. **Revista Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11, n. 2, ed. 2022, p. 109-130, dez. 2020.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil:** implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
<https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1022>

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. . Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica:** Legado e Perspectivas. 1ed.Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (org.) **Práxis:** a categoria materialista de prática social, v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas I**. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia/Visor, 1982.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Actividade, consciencia e personalidad**. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. El desarrollo psíquico del niño em la edad pré-escolar. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. (org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LEÓNTIEV, Alexei Nikolaevich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semenovith. **Obras escogidas I**. Madri: Visor, 1997. p. 419-450.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed., São Paulo: Ícone; EDUSP, 2018a. p. 59-83.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed., São Paulo: Ícone; EDUSP, 2018b. p. 119-142.

LORDELO, Lia da Rocha; TENORIO, Robinson Moreira. A consciência na obra de L. S. Vygotski: análise do conceito e implicações para a psicologia e a educação. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 79-86, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Maio 2020.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação**: da “prontidão” à emergência da infância. 2010. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. p. 229.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v.3.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones liminares de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981. v.2. liv. 1.

LUKÁCS, Georg. **Arte e Sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LURIA. Prefácio. In: LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed., São Paulo: Ícone; EDUSP, 2018. p.21-37

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed., São Paulo: Ícone; EDUSP, 2018.

MACHADO, L.V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio 1998.

MARTINEZ, A. P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 276p.

MARX, Karl. **O capital**. Livro Primeiro. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e Teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória**. 2013. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira F Marin, 2006, p. 181-192.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Infância, Educação e Escola.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia do social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, . C. M. **Reforma de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000. (Série Teses).

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOURA, et al. **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010a.

MOURA, et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010b.

MÜLLER, C.; PIMENTEL, J. E PEREIRA, N. **Cantigas do boi de mamão catarinense: versões e partituras**. Itajaí: Traços e Capturas. 2019

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, et al. **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-cultural**. 2 ed. Brasília: Liber livro, 2010a.

NDI. **Posicionamento do NDI/UFSC sobre atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil**. 2020. Disponível em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2020/06/Posicionamento_NDI_aprovado.pdf Acesso em 10 jun. 2021.

NDI. Direção do NDI. **Edital nº 01/NDI/2020 de 17 de novembro de 2020**. Abertura do edital de matrícula e vagas para irmãos para o ano letivo de 2021, em conformidade com a nova redação dada pela Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019. Disponível em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2020/11/Edital-de-vagas_01-NDI-2020_17.11.2020.pdf. Acesso em 14 jun. 2021.

NDI. Direção do NDI. **Edital nº 02/NDI/2020 de 23 de novembro de 2020**. Abertura do edital, para a comunidade em geral, das inscrições para o sorteio de vagas para o ano letivo de 2021. Disponível em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2020/11/Edital-02-NDI-UFSC-2020_vagas_2021_FINAL_assinado-1.pdf. Acesso em 14 jun. 2021.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana (orgs). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento**. Cadernos de Pesquisa, 81, p. 67-69. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil em Creche e Pré-escola: concepções e desafios. In: **Caderno de textos** – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. São Paulo: Vozes, 1988.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1> Acesso em: 24 março 2021.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A.. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p. 13-24, dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8. n.1. p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577/105996> Acesso em: 28 de agost. 2021.

PEDROSA, Cláudio Henrique. O Conceito de consciência em Vigotski: uma aproximação pela comparação de duas leituras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 233-238, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 maio 2020.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa. **Creches Catarinenses: experiências de formação e práticas pedagógicas**. CEEI/NDI/CED/MEC. Núcleo de Publicações. UFSC. Blumenau: Nova Letra, 2013.

PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (orgs). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O “direito à infância na escola”**: o estágio docente como campo de pesquisa. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 197.

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

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. In: PINTO, Manuel da Costa. **Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p.109-136, set. 2002.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003, p. 182.

PINTO, Maria Raquel Barreto; RAUPP, Marilene Dandolini (orgs). **Educação Infantil**: reflexões decorrentes de um processo de formação continuada. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010. p. 295.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia. L.S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema; SPINELLI, Carolina Shimomura. **O impacto da sociologia da infância sobre a pesquisa educacional no Brasil**: tendências, dilemas e perspectivas. Santiago, Chile, XXIX ALAS, 2013. (mimeo)

RAUPP, Marilene Dandolini. **A Educação nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. In: **Revista Educação & Sociedade**. Editora da UNICAMP. Vol. 25, Nº. 86, p. 197-217, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FjYLYkRgLGmnWY3CsGJw6gR/?format=pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

RAUPP, M. D. BARRETO, E. M. de M., WALTRICK, R. de L. **Trajatória do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: 20 anos de História**. UFSC. 2000.

RAUPP, Marilene Dandolini; FREITAS, Regiani Parisi. **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: contornos da sua criação e trajetória**, 2012. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/12/artigo-história-do-NDI.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

REIS, A. C.; ZANELLA, A. V. Arte e vida, vida e (em) arte: Entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia Argumento**, 32(79), 97–107, 2014.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e contar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011. (3ª ed.).

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 141, v. 40, 2010. p. 693-728.

RUBINSTEIN, S. L. El proceso del pensamiento. La Habana, Cuba: Editora Universitária, 1966.

RUBINTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1972, v. I.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52. Disponível em: http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf. Acesso em 15 dez. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHÜHLI, V. M. **A dimensão formativa da arte no processo de construção da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vygotski e Lukács**. 2011 Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

SERRÃO, Maria Isabel Batista Serrão. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, Rio Grande, RS, 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SHUARE, Marta. **A Psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SHYAM, Bhajju. **Criação** / Bhajju Shyam e Gita Wolf; trad. Mônica Stahel. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>, acesso em 15 de dezembro de 2020.

SIS, Peter. **A conferência dos pássaros**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Doralécio. **Folclore Catarinense**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. 224p.
STRENZEL, G. R.; SPINELLI, C. S. ; PIMENTEL, M. E. C. (Orgs.) . **Educação infantil e formação continuada: reflexões sobre a prática docente**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. 320p .

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2020.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski: considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2155> Acesso em: 24 mar. 2021

TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em vigotski: Observações introdutórias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, p. 15-22, 2014.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 21, n.4, p. 757-779, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: **23ª Reunião da Anped**. Anais... Caxambu, MG [s.n] 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>, visualizada em outubro de 2020.

TULESKI, Silvana Carvalho. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

UMBELINO, J. D. A mediação em Vigotski: reflexões sobre um conceito. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos>. Acesso em: 28 nov. 2013.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0118/GR/80, de 07 de abril de 1980a**. Cria o Núcleo de Desenvolvimento Infantil desta Universidade. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/5c03cbf9497fcdf032563250000ccc1?OpenDocument&Highlight=2,0118%2FGR%2F80>. Acesso em: 13 jun. 2021.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0119/GR/80, de 07 de abril de 1980b**. Fixa o número e critérios de preenchimento das vagas do Setor Berçário, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/3c2c41857b34894f032563250000cdfd?OpenDocument&Highlight=2,0140%2FGR%2F80>. Acesso em: 13 jun. 2021.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0140/GR/80, de 17 de abril de 1980c**. Altera os termos dos Arts 1º e 2º da Portaria nº 119/80. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/895e167b714ed143032563250000cfc6?OpenDocument&Highlight=2,0140%2FGR%2F80>. Acesso em: 13 jun. 2021

UFSC. Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP). **Edital nº 058/2018/DDP**. Torna pública a abertura das inscrições e estabelece as normas para a realização dos concursos públicos destinados a selecionar candidatos para provimento de cargo de professor da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFSC. Disponível em: <https://0582018ddp.paginas.ufsc.br/files/2018/10/Edital-0582018DDP-EBTT-retificado.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2021.

UMBELINO, Janaina. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. p.459.

VAN DE VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VAZ, Alexandre F.; MOMM, Caroline M. (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 189p.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VERONESE, Josiane R. P. (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente**: Novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

VERONESE, Josiane R. P.; FALCÃO, Wanda H. M. M. A criança e o Adolescente no Marco Internacional. In: VERONESE, Josiane R. P. (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente**: Novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

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

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, pág. 21-44, julho de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 de dezembro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como um problema de psicologia do comportamento. In VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes: 2004. p. 55 - 85.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.203-417

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução: Zoia Prestes. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ). p. 23- 36, junho de 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a. (3ª ed.).

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010b, 21(4), 681-701.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. I. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C / Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. **Théorie des émotions**: étude historicopsychologique. Paris: L'Harmattan, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. II. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C / Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 2000. **Obras Escogidas**, v. III.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C / Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C / Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. Arte e vida em Vygotski e o modernismo russo. **Psicologia Em Estudo**, 18(4), 689–699, 2013.

ZANATTA, B. A.; SILVA, A. R. Apontamentos sobre o conceito de catarse em Vygotski para o ensino de arte na escola. **Educativa**, 20(1), 268–287, 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. A psicologia de Vygotski: resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 16, p. 43-61, jan. 1994. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23851>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 99-104, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira et al . Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações à luz da teoria histórico-cultural. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 245-258, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3089>>. Acesso em 14 de dezembro de 2020.