

FACULDADE UNINA
CURSO DE PEDAGOGIA

JHENIFER RODRIGUES DE FREITAS

**O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL:
A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES**

CURITIBA
2020

JHENIFER RODRIGUES DE FREITAS

**O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL:
A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES**

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Faculdade UNINA

Orientador: Prof. Dra. Yara R. de la Iglesia

CURITIBA

2020

FACULDADE UNINA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

**O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL:
A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES**

Aos 18/06/2020, reuniu-se a banca para a defesa da monografia de conclusão de curso de Pedagogia, da acadêmica: JHENIFER RODRIGUES DE FREITAS, intitulada: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES. A banca examinadora, sob a presidência da Prof.^a Dra. Yara Rodrigues de la Iglesia. A banca foi constituída pela profa. Ms. Sônia Maria Packer Hubler e pelo prof. Dr. Marcus Quintanilha. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes que analisaram o trabalho e decidiram pela sua _____ com a nota _____. Para constar foi lavrada a presente Ata que depois de lida e aprovada vai assinada pelos membros da banca.

Observações: _____

Presidente

Membro da banca

Membro da banca

Acadêmico (a)

Curitiba ____ de _____ de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força e coragem para chegar até aqui.

Em especial a minha maior inspiração e exemplo, minha querida mãe Claci Rodrigues, que sempre acreditou em mim. Não consigo expressar em palavras a gratidão que sinto por todo apoio, motivação e incentivo durante todos esses anos. Assim como aos meus irmãos, padrasto e namorado, que sempre estiveram presentes em minha vida.

A minha orientadora Dra. Yara R. de la Iglesia, que contribuiu de forma significativa para a elaboração deste trabalho e sempre me apoiou.

A todas as professoras que contribuíram para minha formação.

As minhas amigas que percorreram esta jornada comigo, em especial, a Marlete Lima e a Fernanda Kaminski, que me apoiaram e incentivaram com sua amizade e companheirismo nos períodos mais difíceis.

A todos que de alguma forma participaram desta etapa da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil na perspectiva histórico-cultural. Se propôs a responder a seguinte pergunta: qual é o papel das relações sociais no desenvolvimento e aprendizagem infantil? E como objetivos específicos: analisar o percurso histórico da educação infantil; descrever os principais conceitos da teoria histórico-cultural; identificar a relação entre a teoria histórico-cultural e a criança pequena. O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa foi por meio da revisão da literatura. A busca foi realizada por meio dos seguintes descritores: educação infantil, teoria histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem infantil, selecionadas entre os anos de 2007 a 2020. Pode-se concluir a relevância do papel do professor na Educação Infantil como promotor do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças pequenas. Para Vygotsky, o processo de socialização ocupa um lugar central no desenvolvimento, mas de um ponto de vista histórico e cultural. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre a criança e a sociedade ao seu redor. Na teoria histórico-crítica as práticas organizadas, que privilegiem o protagonismo compartilhado, do professor e da criança, numa relação de afeto, respeito e conhecimentos mútuos, constituem as melhores condições para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento e Aprendizagem Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL	8
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	8
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	10
CAPÍTULO 2 – TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	13
2.1 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	13
2.2. UMA BREVE HISTÓRIA	16
2.3 PLANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO	18
2.4 MEDIAÇÃO	19
2.5 A NOÇÃO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	21
2.6 PENSAMENTO E LINGUAGEM	23
CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES	25
3.1 A CRIANÇA PEQUENA COMO PERSONALIDADE EM FORMAÇÃO	25
3.2 REPENSANDO A INFÂNCIA DESDE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29

INTRODUÇÃO

Estudar o desenvolvimento e aprendizagem infantil nos remete a diferentes teorias e modelos explicativos. Atualmente, coexistem diferentes perspectivas teóricas que buscam explicar este fenômeno, algumas abordagens mantêm uma relação de oposição e de tensão, outras de complementariedade. Dessa forma, há uma necessidade constante de uma postura dialógica, uma vez que se trata de um tema de grande complexidade e que articula diferentes áreas do conhecimento que se ocupam de encontrar possíveis respostas.

Diante deste contexto, o presente trabalho tem por finalidade compreender como ocorre o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, utilizando a teoria de Lev Vygotsky (1896-1934) e colaboradores que investigam sobre o tema, tanto no âmbito brasileiro como internacional. A presente pesquisa busca responder a seguinte pergunta: qual é o papel das relações sociais no desenvolvimento e aprendizagem infantil? Tendo como objetivo geral: compreender como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil a partir da teoria histórico-cultural. Tem-se como objetivos específicos: analisar o percurso histórico da educação infantil; descrever os principais conceitos da teoria histórico-cultural; identificar a relação entre a teoria histórico-cultural e a criança pequena.

O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa foi por meio da revisão da literatura, em que foram utilizados livros clássicos de Vygotsky, bem como, artigos, Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado. A busca foi realizada por meio dos seguintes descritores: educação infantil, teoria histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem infantil, selecionadas entre os anos de 2007 a 2020.

O interesse em pesquisar o Desenvolvimento e a Aprendizagem Infantil surgiu a partir da minha experiência profissional, enquanto estagiária de Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba. Outro aspecto que me motivou, foram as leituras e estudos realizados no decorrer do curso de Pedagogia.

É fato que existem diferentes maneiras de entender, definir e caracterizar o que se entende por desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo, há diferentes maneiras de entender quais são os fatores que o determinam. Nesta pesquisa parte-se do pressuposto que a criança que frequenta a Educação Infantil é um ser concreto, que faz parte de uma cultura e que quando ingressa em uma Instituição Educacional traz consigo saberes.

Deste modo, esse trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro aborda a história da Educação Infantil, busca-se compreender como estas instituições se consolidaram e foram criadas no Brasil.

O segundo capítulo, apresenta as teorias do desenvolvimento, mais especificamente, a Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para o campo da educação.

No terceiro capítulo, se aborda a criança como sujeito nas relações procurando relacionar a teoria histórico-cultural com a infância nas instituições de Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como propósito apresentar, de maneira sucinta, a história da Educação Infantil no Brasil. Primeiramente, discorre-se sobre a história das instituições voltadas a infância. Posteriormente, apresenta-se a Educação Infantil pós Constituição de 1988, que foi considerada um dos grandes marcos, resultantes de intensa mobilização social, na qual se reconhece a Educação Infantil como uma extensão do direito universal à educação de todas as crianças.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De origem francesa a palavra, creche significa manjedoura, denominação dada aos abrigos para bebês necessitados que começaram a surgir na França no século 18. Com caráter basicamente custódio-assistencial, a creche tinha como objetivo retirar das ruas as crianças famintas que perambulavam sem rumo enquanto as suas mães trabalhavam na fábrica (RIZZO, 1984)

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto, no mundo, a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas principalmente, às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas (KRAMER, 1998).

As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. A participação do Estado na oferta e fiscalização dessas instituições era nula. Para Kramer(1998) as instituições voltadas a infância foram inicialmente criadas para suprir uma necessidade assistencialista, visto que a taxa de mortalidade infantil era muito alta, tornando urgente a criação de políticas médico – higienistas.

As instituições voltadas a infância sempre estiveram muito próximas do que cada momento histórico constituiu (ABRAMOWICZ, 2003). Como se pode contatar, ao longo da história, acontecimentos que marcaram a sociedade brasileira fazem parte da trajetória da Educação Infantil, outro exemplo, é a roda dos expostos, que consistia em um mecanismo para abandonar recém nascidos de forma anônima e

deixá-los aos cuidados de entidades filantrópicas. Segundo documentos históricos, esta foi uma solução criada pela Corte Imperial, para controlar o abandono e a mortalidade infantil, seguindo o modelo já adotado na Europa. Estas crianças ficavam a cargo das Santas Casas de Misericórdia (KUHLMANN, 2015).

Kuhlmann (2015), ressalta também, que posteriormente, a inserção das mulheres no mercado de trabalho como propulsoras de instituições que se ocupassem das crianças, uma vez que, estas ao saírem de casa para o trabalho precisariam de um local para deixar seus filhos, fazendo com que a luta por instituições voltadas a infância se tornassem um grande movimento organizado nas periferias pelas mulheres trabalhadoras.

Kramer (2006) destaca que ao decorrer dos anos o atendimento a criança pequena apresentou concepções e fins diferentes, ocorrendo assim em múltiplos modelos institucionais, os quais eram diferenciadas pelo caráter assistencial ou educacional, e aqui, podemos citar por exemplo, as creches construídas nos locais de trabalho, como é o caso da primeira creche brasileira construída em 1899 ao lado da fábrica de tecidos Corcovado, e os Jardins de Infância, ambos atendiam a criança pequena, porém, a creche com caráter assistencialista, enquanto o jardim seria uma instituição educativa.

Para Abramowicz (2003) os diferentes fins destas instituições ocorreram devido a questões sociais, a autora destaca a ideia historicamente construída de que a criança pobre seria aquela à qual tudo falta, portanto necessitariam de cuidados enquanto as crianças mais ricas já tinham estes cuidados em casa e buscavam nas instituições a educação mais formal. Kuhlmann (2015) utiliza esta ideia como base para o predomínio da concepção assistencialista preconceituosa em relação a pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento voltado a estas crianças.

Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio de repasse das escassas verbas públicas a entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. (KUHLMANN, 2015, p.184)

Abramowicz (2003), ressalta ainda que ao longo da história de institucionalização, vários nomes foram dados a espaços destinados a criança pequena: jardins de infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche,

pré primário, pré escola entre outros, sendo adotada a expressão Educação Infantil após a Constituinte de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei nº 9394/96.

Contudo, Tales (2018) conclui que a história da educação infantil no Brasil possui uma trajetória de muita luta, o autor afirma que as concepções de infância são profundamente históricas e culturais. Para Kramer (1998) a luta por uma educação voltada as crianças pequenas advêm dos momentos históricos vividos pela sociedade.

Assim, em um momento inicial as instituições de educação infantil nascem com caráter assistencialista e direito da família, como um favor aos pobres, enquanto a infância é entendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada para que a criança ao passar por essa fase seja inserida no mundo adulto (KRAMER, 1998).

No que diz respeito ao processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil, a Constituição de 1988 é um marco que revela a mudança de paradigma concernente a essas responsabilidades, pois, pela primeira vez, a creche e a pré-escola são reconhecidas, no Capítulo da Educação de uma constituição federal brasileira, como serviços cuja oferta é dever do Estado e direito das crianças e das famílias (BRASIL, 1988).

1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Como dito anteriormente, nem sempre se teve uma legislação específica voltada ao ensino e atendimento das crianças pequenas, Kramer (2016) relata que por anos não se reconheceu o acesso as instituições voltadas a infância como um direito, mas sim, como um favor, pautado na ideia de que a criança pobre precisaria ser instruída e cuidada pois a ela tudo faltava. Segundo Kuhlmann (2015) com o passar dos anos, e por meio de muita luta, principalmente da parcela mais pobre da população, esta educação foi entendida inicialmente como direito da mulher – mãe trabalhadora e não como um direito das crianças.

Desta forma, o atendimento da criança de zero a seis anos de idade ficou historicamente associado a ações de ministérios voltados a assistência – Ministério da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça – mas não sendo assumido integralmente por nenhum deles, pois não se constituía dever do Estado

neste momento, fazendo com que este atendimento ficasse por conta dos empregadores e entidades sociais mediante convênios (KRAMER, 2016).

Nota-se que apesar de várias constituições anteriores proclamarem o direito de todos a educação, este direito não era efetivado na prática. Cenário que, segundo Kuhlmann (2015), viria a ser alterado após o Regime Militar (1964-1985):

Nos anos de 1970, ainda sob a intensa repressão política da ditadura militar, houve a retomada de alguns movimentos sociais, com articulações mais frequentes de estudantes, sindicalistas, mulheres da periferia e feministas, que lutavam por liberdades democráticas, anistia política, saúde, contra a alta do custo de vida, por melhorias nos bairros periféricos e nas condições de trabalho e de vida da população pobre. Dentro deste contexto, mulheres e movimentos feministas organizavam com ênfase ações mobilizadoras pela construção de creches em São Paulo, com uma preocupação central: a importância da creche como um espaço primordial para garantir condições razoáveis de trabalho para as mães mas também havia a preocupação em garantir um serviço de qualidade para a educação de crianças pequenas, de modo a oferecer uma convivência democrática entre as próprias crianças de diversas idades e pessoas adultas de distintos lugares, com profissionais preparados, numa perspectiva de enfrentar e reduzir as desigualdades sociais. Havia uma compreensão coletiva dentro do movimento a respeito da necessidade de que crianças pequenas fossem o centro de políticas públicas que as colocassem num patamar de perspectiva cidadã e de reconhecimento de sua importância para uma sociedade livre, soberana e democrática. Não caberia apenas às mães e às famílias a responsabilidade social, afetiva, econômica e política pelo desenvolvimento de bebês e crianças (TELES, 2018, p.163-164).

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. Por meio de grande luta, resistência e confrontos se reivindicava que as políticas públicas se voltassem para atender às crianças pequenas, que historicamente, foram consideradas um assunto de pouco interesse pelo poder público. Se iniciaria uma nova fase na Educação Infantil, a qual se consolida com a atual Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passando então a reconhecer as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro.

[..] a educação infantil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, passou a ser direito da criança, e a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção entre ambas, antes a unifica no conceito de educação infantil. (KRAMER, 2016, p.70)

A partir de então a educação passa a ser dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada pela sociedade como um todo visando o pleno

desenvolvimento da pessoa .Ela também fixa este direito como subjetivo, ou seja, toda criança deve ter acesso à educação (BRASIL, 1988),.

No entanto, a Educação Infantil só passa a ser considerada como parte da Educação Básica à partir a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em que define-se que a educação escolar compõe-se de educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) estabelece que a Educação Infantil, a creche e a pré-escola passam a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica brasileira. No panorama atual, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, formam um conjunto de Leis que garantem às famílias e crianças, ao menos no plano institucional o direito à Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2003).

No cenário atual, a Educação Infantil é entendida como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. Sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2013).

Segundo Kramer (2016), mesmo com as mudanças legais, as estratégias adotadas para esta etapa da educação ficam longe do objetivo da realização de um atendimento capaz de contemplar as especificidades das crianças pequenas, nas palavras da autora:

O sistema público e o modo como as crianças são culturalmente percebidas em cada sociedade afetam a concretização de seus direitos. O discurso social e político atual é o de uma infância de direitos, e concretizá-los constitui, ainda, um desafio distante da realidade de muitos municípios. Enfim, há muito trabalho pela frente! (KRAMER, 2016, p. 86)

Desta forma, mais que ser a base da educação, esta etapa busca o desenvolvimento integral da criança, zelando por seus direitos, educando e cuidando. No entanto, apesar dos avanços, a realidade das crianças pequenas, que estão convivendo em contextos coletivos, ainda está longe de ser um espaço que garanta o desenvolvimento integral.

CAPÍTULO 2 – TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo, tem como objetivo conceituar a teoria histórico-cultural, apontando alguns pontos específicos dos pressupostos criados por Lev Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores.

Em um primeiro momento, aborda-se a Teoria Histórico-Crítica, enfatizando os contextos sociais de aprendizagem e a interdependência dos processos sociais e individuais na construção do conhecimento.

Em seguida, apresenta-se a biografia de Vygotsky a fim de compreender melhor sua trajetória de vida que possui pontos significativos para a criação de toda sua Teoria.

No subponto seguinte, descreve-se o conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, conceitos relevantes para entender o papel do professor e da escola no desenvolvimento e aprendizagem infantil. E em um último momento, aborda-se o conceito de pensamento e linguagem .

2.1 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

A relação entre psicologia e educação é extensa. A psicologia tem uma subárea específica, que se dedica aos aspectos relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento. É certo que a psicologia integrada a outras áreas do conhecimento, pode compor saberes e práticas no contexto educacional. Do conjunto de possíveis contribuições, o debate sobre desenvolvimento e aprendizagem, sem dúvidas, é um dos mais difíceis e profícuos.

Dentro da Psicologia da Educação existe duas posições aparentemente antagônicas em torno do desenvolvimento e da aprendizagem. Uma dessas posições, postula que o desenvolvimento humano é fruto de um processo essencialmente interno à pessoa, ocorrendo de maneira natural e espontâneo, e como consequência, a educação não teria uma função tão relevante na evolução das pessoas. Um exemplo da dessa posição seria o modelo teórico de Piaget, que enfatiza os aspectos pessoais no desenvolvimento cognitivo e o papel do indivíduo na construção de seu próprio desenvolvimento. Esse autor dá pouca importância aos fatores sociais, interessando-

se mais pela forma como sujeito constrói o conhecimento individual (COLL; MARCHESI, 1996).

Para Piaget a aprendizagem depende do desenvolvimento: aprendizagem só é possível se existirem as estruturas cognitivas necessárias à uma determinada aprendizagem. No entanto para Carretero e León (2004, apud COOL e MARCHESI, 1996, p.19) o conteúdo da aprendizagem influencia de forma determinante o resultado da aprendizagem. Isto mostra que as estruturas cognitivas do sujeito, embora importantes, não são suficientes para explicar aprendizagem.

Dentro desta compreensão, não existe uma separação radical entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Se por um lado é inegável que o desenvolvimento humano tem uma forte dinâmica interna e uma matriz de certa forma universal, como afirma Piaget, também é evidente, por outro lado, que essa dinâmica interna é inseparável do contexto em que a pessoa está inserida, como tem evidenciado as perspectivas socioculturais (COOL; MARCHESI, 1996, p.2).

Para Vygotsky o processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas depende de leis sociais objetivas e ocorre por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente. Não está submetido às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas (MARTINS, 2006, p. 35).

Para La Taille (1992, p.24) um dos pressupostos básicos de Vygotsky é a ideia de que o “ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social”. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação do sujeito com o meio social. Assim, o homem é um ser ativo, histórico e social que através de interações constrói e modifica o ambiente. Desta forma, os conceitos de cultura, desenvolvimento e aprendizagem surgem de uma forma interligada, uma influência recíproca, numa relação em que os processos educativos desempenham um papel vital. Segundo Vygotsky:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

Vygotsky assume uma posição intermediária, enfatizando os contextos sociais de aprendizagem e a interdependência dos processos sociais e individuais na construção do conhecimento. Assim, faz-se necessária uma compreensão de

desenvolvimento a partir de um processo dinâmico de aprendizagem, constituído por idas e vindas, elaborações e reelaborações, em que a aprendizagem estimula o processo de desenvolvimento, que por sua vez incita processos internos que, ao serem internalizados, tornam-se aquisições independentes da criança (DAINÊZ, 2009).

Nessa perspectiva, o professor desempenha uma função fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode possibilitar diferentes maneiras de interação e construção do conhecimento. No entanto, a organização destas práticas com foco nas experiências só se torna possível quando se compreende a especificidade das linguagens, por meio das quais, as crianças pequenas estabelecem relação com seu entorno cultural. A influência do meio sobre o desenvolvimento da criança só pode ser compreendida e dimensionada pelo prisma da relação que a própria criança estabelece com o meio (MELLO; SINGULANI, 2014), ou seja, a criança vai se apropriando do mundo atribuindo-lhe um sentido.

Por isso não se trata de garantir que a criança receba uma quantidade de informação, mas sim que ela tenha tempo para apropriar-se dela, atribuir-lhe um sentido expressar o sentido que atribui a apropriação. A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva essa sua compreensão, que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança o mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a Cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. (MELLO, 2006, p.185)

No entanto estas relações, segundo a teoria histórico-cultural, são mediadas socialmente, em geral, pelas gerações mais velhas, no caso das instituições de ensino, pelas professoras. Para Mello (2007) diferente das outras teorias que viam o processo de humanização como um produto da herança genética, a teoria histórico-cultural entende o ser humano e sua humanidade como produto da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história.

Para a teoria histórico-crítica a educação da criança começa muito antes dela entrar na escola, ela possui uma história anterior, ela não é uma folha em branco. Porém, Vygotsky afirma que a existência dessa pré-história da aprendizagem escolar

não implica necessariamente uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento.

O papel da escola é fundamental, dentro dessa perspectiva teórica. Nas palavras de Vigotsky (1989, p.4) “o caminho do objeto até a criança desta até objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual história social”. Desta forma para Vygotsky a percepção das possibilidades das crianças pequenas é um fato essencial para uma educação promotora do desenvolvimento.

2.2. UMA BREVE HISTÓRIA

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, membro de uma família judia e uma das mais cultas da cidade. Segundo Oliveira (1993) a condição econômica favorável fez com que Vygotsky tivesse a possibilidade de estudar em casa até seus 15 anos quando ingressou em um colégio privado concluindo sua educação formal em 1913. Iniciou seus estudos na Universidade de Moscou no curso de Direito formando-se em 1917, trabalhou como professor e pesquisador nas áreas de: Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Mental. E em paralelo ao curso de Direito, Vygotsky frequentou na Universidade Popular de Shanyarski os cursos de história e filosofia. Nesta mesma Universidade aprofundou seus estudos em psicologia, filosofia e literatura. Estudou também medicina parte em Moscou e parte em Kharkov, mesmo não possuindo diploma de todos os cursos que frequentavam Vygotsky mantinha uma intensa e ativa vida intelectual (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Rego (1995, p.25), Vygotsky pode se dedicar mais ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil ao ter contato com a pedologia, “ciência da criança, a qual integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos destas” e a entendia como uma área mais abrangente, pois via o desenvolvimento não apenas por um viés psicológico e biológico.

Apesar de conter uma vasta produção, sua morte foi prematura aos 37 anos de idade devido a tuberculose que o acompanhava desde 1920. Sua morte precoce e sua intensa produção intelectual, cerca de 200 trabalhos científicos, marcam de certa forma o estilo de seus textos escritos. Cabe ressaltar que devido a sua doença, muitos

de seus trabalhos não foram originalmente produzidos na forma escrita (OLIVEIRA, 1993).

Nesse sentido Bartolanza e Ringel (2016), afirmam que não somente sua morte prematura, mas também o cenário social do qual fez parte e as tardias publicações e traduções influenciaram suas produções.

A obra do autor teve como influência, entre outros fatores, suas condições de trabalho, seu estado de saúde, a censura imposta pelas autoridades governamentais e as tardias publicações e traduções, a maioria publicações póstumas. Tais fatores são decisivos para a compreensão tanto de seus estudos científicos quanto de sua história pessoal. (BARTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 2)

Seu maior objetivo era encontrar uma ligação entre o regime social recém implantado no seu país e a produção científica. Sua pretensão era a construção de uma nova psicologia, que consistia em na “emergência de algo novo, anteriormente inexistente entre: a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental” (OLIVEIRA, 1993, p. 23). Não se pode desvincular os fundamentos marxistas da obra de Vygotsky, pois representam um ponto importante para compreensão de sua obra.

Luria (1992), famoso psicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento e grande colaborador de Vygotsky, enfatiza a influência de Marx (1818-1883) em uma das mais conhecidas postulações de Vygotsky: “influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo”. (LURIA, 1992, p. 48).

Desta forma cabe ressaltar que suas ideias não se limitaram a uma produção individual, mas perpassaram e multiplicaram-se nas obras de seus companheiros, principalmente de Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). Nas palavras de Rego (1995):

Essa grande "empreitada intelectual" contava com a participação de talentosos pesquisadores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), principais colaboradores de Vygotsky e que o acompanharam até a sua morte, uma década mais tarde. Juntos eles constituíram a chamada "troika", que traduzia as aspirações, o idealismo e a efervescência cultural de uma sociedade pós-revolucionária. (REGO, 1995, p. 29)

Segundo Ivic (2010) Vygotsky insistindo nos aportes culturais da interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental, cercado por um grupo de

colaboradores interessados em uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

Segundo Luria (1992) os estudos partiram da ideia de que as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos com fatores culturais, e a partir de então Vygotsky cria e fundamenta a ideia de planos genéticos do desenvolvimento.

2.3 PLANOS GENÉTICOS DE DESENVOLVIMENTO

Os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano são fundamentados em ideias interacionistas, onde se entende que é fundamental a inserção do indivíduo em determinada cultura para que ocorra mudanças em seu desenvolvimento. Para Oliveira (1993) sua postulação interacionista ganha vida ao nos depararmos com seus planos genéticos, em que o autor apresenta quatro entradas para o desenvolvimento - filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese -, que juntas caracterizam Estes planos genético podem ser descritos como:

A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade. A sociogênese estuda as interações sociais como sendo as raízes das funções mentais superiores, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo. A microgênese é caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade (MOURA et al., 2016, p. 106)

Cabe lembrar que este termo não foi cunhado por Vigotsky e sim por Wertsch embora Vigotsky tenha feito, ao longo de sua obra, várias menções a esses aspectos de singularidade do sujeito. Assim, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo de toda a vida e é resultado da interação entre esses quatro planos (SCHERER, 2010).

Para Oliveira (1993), como: filogênese, diz respeito a história da espécie humana, ontogênese, a história do próprio indivíduo, sociogênese, história do grupo onde está inserido e microgênese, que segundo a autora é a porta para o não

determinismo na teoria histórico-crítica, pois diz respeito a história individual dos processos psicológicos de cada indivíduo. A autora destaca ainda que a filogênese e ontogênese são fatores de cunho biológico, enquanto a sociogênese e a microgênese, são definidas por ela, como sendo um fenômeno psicológico singular próprio da história de cada indivíduo.

Para Moura et al (2016), a análise dos planos filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético caracteriza a constante interrelação entre o desenvolvimento da espécie, o desenvolvimento do ser individual, a história do grupo cultural onde se insere o sujeito, e o aspecto microscópico do desenvolvimento humano. Mas, sabe-se que cada uma dessas linhas tem suas especificidades e são governadas por princípios explicativos próprios.

Vigotsky conceituou os planos genéticos, cuja ideia de que o mundo psíquico e o funcionamento psicológico não são inatos, mas, também, não são recebidos prontos pelo meio ambiente. Portanto, essa visão interacionista postula a integração entre esses quatro planos, que, uma vez juntos, vão caracterizar a gênese dos processos psicológicos no ser humano

2.4 MEDIAÇÃO

Para Wertsch (1988), a introdução da noção de mediação foi um dos contributos mais importantes de Vygotsky por permitir compreender a dinâmica entre a interação social e os processos mentais. Assim, O desenvolvimento pode ser definido em função do aparecimento e transformações das diferentes formas de mediação que resultam da interação social e de sua relação com os processos psicológicos superiores.

Ao decorrer de suas obras, Vygotsky evidencia que as características humanas nem sempre nascem com o indivíduo, mas, são ensinadas, de acordo com o espaço e momento presente. Diante disto, a sua teoria busca estudar o que chamamos de funções psicológicas superiores¹, ou seja, mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos. O que Vygotsky procurou foi uma abordagem abrangente que

¹ Estes processos mentais são considerados sofisticados e "superiores", porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão indivíduo a possibilidade de independência (REGO, 1995, p. 39)

possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais. (REGO,1995).

Ao buscar entender melhor estes mecanismos psicológicos superiores, Vygotsky evidencia uma diferença entre eles, o que chamou de mecanismos psicológicos elementares, entendidos aqui como funções básicas e comuns aos homens e aos animais, como por exemplo, o instinto de sobrevivência. Desta forma, as funções psicológicas superiores, são exclusivamente humanas, podendo ser anteriormente uma função elementar (VYGOTSKY, 1991).

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Para Ivic (2010) algumas funções superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceptual, algumas emoções complexas etc., não poderiam emergir no processo de desenvolvimento sem o aporte das interações sociais.

Para Vygotsky o autodomínio da conduta é um dos mais importantes traços dos processos psíquicos superiores, pois torna o indivíduo capaz de controlar seu próprio comportamento diante dos estímulos do meio (REGO,1995). Dentro dessa perspectiva trabalha-se então com a ideia de mediação e internalização, onde Vygotsky defende que as aprendizagens ocorrem dentro de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Nessa abordagem a mediação é compreendida como uma relação indivíduo - indivíduo - objeto, ou seja, aprendemos a lidar com o mundo através das experiências transmitidas, pelo que Vygotsky chamou de parceiros mais experientes.

Segundo Luria (1992), existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos, que dizem respeito aos meios concretos de lidar com o mundo exterior, como por exemplo, quando fazemos o uso da faca para cortar uma maçã; e os signos, que são formas posteriores de mediação, sendo uma representação mental, como por exemplo, quando ouvimos ou lemos a palavra mesa, temos a capacidade de imaginá-la, capacidade a qual os animais não possuem.

De acordo com Vigotsky (1991, p.1) “Os sistemas de signos, a linguagem, a escrita, o sistema de números, assim como o sistema de instrumentos, são criados

pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Oliveira (1993) destaca que os animais também fazem uso de instrumentos, porém de forma rudimentar, por exemplo, um chimpanzé pode fazer o uso de uma vara para alcançar a banana, desde que esta esteja em sua vista, pois não são capazes de fazer o uso dos signos, por não possuírem a predisposição de imaginar que precisam procurar uma vara para poder pegar a banana.

Neste sentido, a teoria histórico-crítica evidencia que ao longo do desenvolvimento as relações mediadas passam prevalecer sobre as relações diretas. Luria (1992) afirma que:

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. (LURIA, 1992, p. 49)

Assim, o social ganha uma importância central para a compreensão do desenvolvimento. Cada sujeito só pode ser compreendido em função de do onde e do quando se desenvolve. O professor, na perspectiva de Vygotsky, cabe gerar uma dinâmica que permita a criança à apropriação de ferramentas e signos de acordo com a sua lei geral do desenvolvimento, ou seja, as interações sociais são um elemento crucial do desenvolvimento cognitivo.

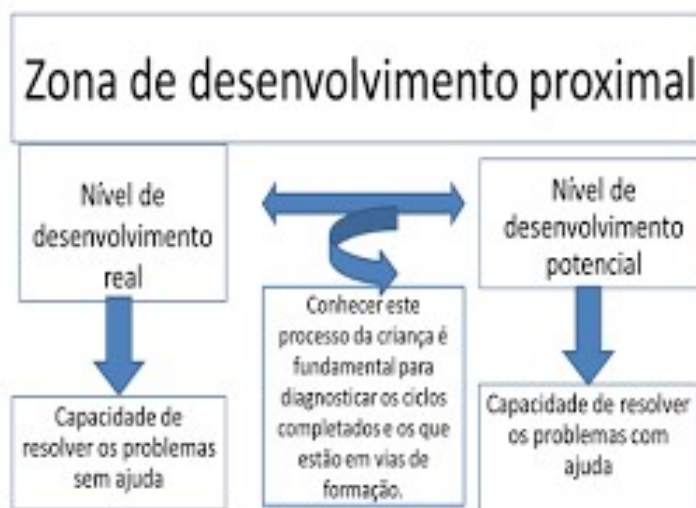
2.5 A NOÇÃO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) possibilita uma melhor compreensão da relação entre aprendizagem e o desenvolvimento. De acordo com Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Os estudos de Vygotsky contribuíram de forma significativa, para a compreensão do desenvolvimento e, da aprendizagem através da criação do conceito de ZDP. Neste sentido, o desenvolvimento do ser humano é compreendido em dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: (MIRANDA; MERIB; PIMENTA, 2017, p.79).

Para este autor o “o traço fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Sem dúvida que este é um dos conceitos mais explorados atualmente na educação. Trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno é um dos maiores desafios que são atualmente lançados aos professores. Pois, o “único bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Para Rego (1995), a compreensão da zona de desenvolvimento proximal permite que o professor perceba quais ciclos a criança já completou e quais ainda estão em formação, dando ao professor, a possibilidade de elaborar estratégias pedagógicas que possam auxiliar as crianças nesse processo. Bem como, ajuda a compreender o limite da criança, ou seja, as atividades que mesmo com ajuda do outro ainda não são capazes de fazer.

Vygotsky (2010) relata ainda que mesmo crianças com idades iguais podem possuir ritmos de desenvolvimento diferentes. O autor cita o exemplo de duas crianças com a mesma idade, porém, uma consegue resolver um teste de um nível mental maior que sua idade, enquanto, a outra, responde ao teste com maior dificuldade,

mesmo ele sendo próprio para sua faixa etária. Compreendendo essa diferença entre as capacidades mentais, podemos desenvolver estratégias de ensino diferentes para que nenhuma das crianças seja prejudicada e que ambas aprendam e impulsionem seu desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky (2010, p.113):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Desta forma, a aprendizagem não é em si desenvolvimento, mas ao ser organizada corretamente pode conduzi-lo. Segundo Vygotsky (2010, p.117) “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra.” Segundo o autor, esta compreensão nos faz repensar toda dinâmica da escola, e a refletir sobre a importância de cada componente curricular para o desenvolvimento psicológico de cada criança.

2.6 PENSAMENTO E LINGUAGEM

Nesta perspectiva, as obras de Vygotsky dão destaque importante para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, entendendo que este é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Ivic (2010) evidencia ainda que a linguagem é um importante instrumento de comunicação e de interação social.

Oliveira (1993) destaca duas funções da linguagem: a primeira e principal função é a do intercambio social, ou seja, a linguagem como meio de comunicação; e a segunda é a função generalizante do pensamento, onde a linguagem exerce o papel de classificação, ou seja, somos capazes de ordenar e agrupar o real.

Para Vygotsky a conquista da linguagem representa um grande marco no desenvolvimento humano, segundo Rego (1995), a capacitação humana para a linguagem habilita as crianças a construir instrumentos auxiliares para resolução de tarefas difíceis.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VYGOTSKY, 1991, p. 19)

Na pesquisa realizadas por Vygotsky pode-se notar a interrelação entre pensamento e linguagem, não sendo a linguagem apenas uma expressão do pensamento, mas sim parte dele, neste sentido, a linguagem tem papel essencial para a formação do pensamento e caráter do indivíduo. Nas palavras de Rego (1995, p.33): “a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento.”

Quando se compreende o papel da linguagem como expressão do pensamento, nota-se a necessidade de práticas educativas que priorizem a observação e a escuta dos modos próprios de comunicação das crianças (AGOSTINHO, 2015). Que deveria ser sustentada na possibilidade da criança se expressar por meio do corpo, dos afetos e das culturas infantis. Reconhecendo a criança como um indivíduo produtor de cultura e detentor de conhecimento.

CAPÍTULO 3 – A CRIANÇA PEQUENA COMO SUJEITO NAS RELAÇÕES

Este capítulo discute o lugar que ocupa a criança pequena no contexto educacional. Dentro da perspectiva Histórico- cultural, a criança é entendida como um sujeito ativo, que por meio de suas aprendizagens, estabelece relações com o meio atribuindo-lhe sentido.

3.1 A CRIANÇA PEQUENA COMO PERSONALIDADE EM FORMAÇÃO

A teoria de Vygotsky pressupõe que a criança constrói ativamente o seu conhecimento e se desenvolve através das interações que estabelece com os outros, por meio de ferramentas culturais e signos. Estes outros, frequentemente, são mais competentes do que a criança é por isso ajudam-na a se apropriar dessas ferramentas e signos.

Dentro da perspectiva histórico-crítica, compreende-se que a personalidade se forma nas vivências concretas em que o sujeito estabelece com a cultura mediada pela ação do outro. Nesse processo, ao transformar a natureza o ser humano transforma também a si mesmo, desta forma ao se apropriar dos elementos da cultura a criança passa a dar sentido ao mundo que a cerca.

Nas palavras de Mello (2007, p.8) é por meio desse processo que a “criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes”.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115)

Dentro desta abordagem, além de se valorizar a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, delega à educação e ao ensino um importante papel nesse processo. Este pressuposto é de fundamental importância para a educação escolar por colocá-la em um grau de extrema relevância na constituição do desenvolvimento humano.

Para Mello e Singulani (2014), a compreensão desse processo psíquico estudado por Vygotsky, em que as qualidades humanas são produzidas no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade é necessária para a realização de uma docência mais humanizadora. Desta forma, para as autoras, assumir essa compreensão histórico-cultural do processo de humanização, implica em compreender a essencialidade da educação. É o processo de humanização que redimensiona o papel docente na organização das experiências que as crianças vivenciam na escola. Ainda, de acordo com as autoras, é a relação entre a criança e a cultura, entre ambas e o professor, que promove a formação da personalidade.

Para Vygotsky (1991) a criança não apenas recebe as propostas educacionais, mas também as modifica, atribuindo sentido ao que lhe é exposto. Para o autor, a criança é dotada de capacidade e sempre ativa no processo, estabelecendo relações com o meio e o atribuindo sentido de acordo com o que vivência.

Desta forma Mello (2007) ressalta que o papel da Educação Infantil não é o de antecipar a escolarização, mas sim, de assegurar as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação, já na infância. Esta compreensão de Educação Infantil, encontra-se presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que propõe que se deva articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo que se promova o desenvolvimento integral da criança, contemplando assim a construção da sua personalidade (BRASIL, 2010)

Neste sentido, as atividades autônomas ou livres se fazem essenciais para a construção da personalidade da criança, parafraseando Chokler (1998), “a criança desde o nascimento é um sujeito de ação e não apenas de reação, que vive suas habilidades motoras não apenas para mover ou pegar objetos, mas para descobrir, experimentar, conhecer, entender, comunicar e aprender, ou seja, fundamentalmente ser e pensar”.

De acordo com Barbosa (2009) por serem pequenas, essas crianças são consideradas seres incapacitados e frágeis, porém, além de serem capazes de agir, ter iniciativas e se movimentar, conseguem perceber tudo o que está acontecendo ao seu redor. A criança conquista sua autonomia estabelecendo relações sociais com o convívio com outras crianças, promovendo assim sua formação.

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais. (BARBOSA, 2009, p. 23)

O que ocorre por exemplo com a brincadeira faz-de-conta, onde muitas vezes as crianças imitam cenas cotidianas e internalizam papéis, como o da mãe, pai, cabeleireiro, atendente, entre outros.

Para Agostinho (2015) ao compreender a criança como um sujeito ativo, deve-se repensar as práticas pedagógicas, afim, de promover vivências mais participativas, radicadas em uma socialização democrática, em que a criança efetivamente se envolve com as propostas e com o grupo, expressando dessa forma, seus próprios desejos e gostos no decorrer do processo de aprendizagem. Porém, segundo a autora, para que isso efetivamente ocorra, precisa-se repensar não somente as práticas educativas, mas também, as instituições voltadas a criança pequena.

3.2 REPENSANDO A INFÂNCIA DESDE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já abordado anteriormente, as concepções de infância e de criança veem sendo alteradas ao decorrer do tempo. Segundo Kramer (1998), estas concepções modelam as formas de agir e ser de acordo com as expectativas criadas nos discursos que circulam na sociedade, expectativas essas, que por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos de cada sociedade.

Para a autora o discurso atual é de uma infância de direitos, entendendo que as instituições voltadas a educação de crianças pequenas devem contemplar seu desenvolvimento integral. Dentro desta lógica, somos todos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos que tem direitos sociais, que são produzidos na cultura e produtores de cultura (KRAMER, 2016). O discurso o qual a autora se refere, pode ser encontrado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aonde se define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 14)

Pautada nessas ideias, Agostinho (2015) propõe uma educação mais democrática com a participação das crianças nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois para a autora as crianças são: “sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que são legítimas suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam” (AGOSTINHO, 2015, p. 07).

Segundo Vygotsky (2010) para que o desenvolvimento infantil ocorra de maneira adequada a criança deve ser acompanhada por um adulto de forma intencional. O autor considera o protagonismo infantil tão importante quanto o acompanhamento de um parceiro mais experiente. É por meio do protagonismo, que a criança vivencia novas experiências atribuindo-lhe sentidos (VYGOTSKY, 2010).

Cabe ressaltar, que a criança, entendida a partir da teoria histórico-cultural, é sempre ativa no processo de estabelecer relações com o meio e conhecê-lo. A criança é propulsora de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, quando passam a frequentar o meio escolar vão ampliando e construindo novas linguagens, pois, se deparam com as diferentes culturas trazidas por seus pares, adquiridas no meio familiar e nas tradições culturais da comunidade onde vivem.

Sendo assim, para Mello (2007), repensar a Educação Infantil por um viés histórico-cultural requer compreender não somente o que a criança é capaz de fazer, mas também o desgaste físico, nervoso e psíquico envolvido na elaboração da atividade, reproduzindo, assim, uma prática pedagógica mais humanizadora.

Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 17)

Desta forma, olhar a infância a partir da perspectiva histórico-cultural, é buscar compreender o papel essencial da criança no processo de aprendizagem. Para Mello e Singulani (2014) ao entendermos o papel da criança neste processo, entendemos que elas também são detentoras de conhecimento e não folhas em branco, redirecionando assim o trabalho na escola para uma docência mais humanizadora e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão da literatura, se pode contatar, que, mesmo dentro das perspectivas construtivistas, que defendem um papel ativo das crianças na construção dos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem, existe algumas divergências. Por um lado, pode-se encontrar o construtivismo mais cognitivo, inspirado nos modelos teóricos de Jean Piaget, que enfatiza as variáveis individuais na construção do conhecimento. Dentro desta abordagem, o desenvolvimento e a aprendizagem são entendidos como processos dissociados e independentes. O desenvolvimento ocorre de maneira natural e espontânea, e, como consequência, a educação não teria uma função tão relevante na evolução das pessoas.

A segunda posição, que tem como referência a teoria de Lev Vygotsky, a qual fundamentou a presente pesquisa, enfatiza os contextos sociais de aprendizagem e a interdependência dos processos sociais e individuais na construção do conhecimento. Dentro desta abordagem defende-se a existência de uma forte interrelação entre o desenvolvimento das crianças e os processos educativos.

Pode-se dizer, que pôr meio da revisão da literatura se encontrou algumas respostas relacionadas ao objetivo geral desta pesquisa. O objetivo traçado no início da pesquisa era de compreender como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil a partir da teoria histórico-cultural. Pode-se contatar, que dentro desta abordagem teórica, a criança é considerada como um produto dos contextos culturais, sociais e históricos em que se desenvolve. Para Vygotsky é inconcebível tentar entender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sem considerar as relações sociais e os instrumentos e signos mediadores da cultura (principalmente a linguagem).

Outro aspecto que se pode perceber, foi que para este autor, existem dois planos de desenvolvimento humano: um plano natural do desenvolvimento que está relacionado com características biológicas da espécie, chamado pelo autor de processos psicológicos inferiores. E, outro plano, conhecido como plano cultural do desenvolvimento, que tem a ver com a evolução histórica da humanidade, que possibilitou, através da linguagem e de outros processos simbólicos, a aquisição de funções psicológicas superiores. Sendo que estes processos psicológicos superiores têm origem na cultura.

Um dos aspectos centrais, do modelo teórico de Vygotsky, diz respeito aos processos interativos nas escolas de educação infantil, como forma de possibilitar a promoção da zona de desenvolvimento proximal. Para que isto ocorra, de acordo com a teoria histórico-crítica, é essencial que o professor estimule a interação entre as crianças. Se uma criança consegue desenvolver uma tarefa mais complexa com a ajuda de alguém, naturalmente para ela será mais fácil entender a linguagem de um colega mais experiente do que a de um adulto.

Por isso a troca de conhecimento entre crianças é fundamental e deve ser encorajada. Nas palavras de Vygotsky (2010, p.113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. Para implementar esse tipo de prática pedagógica é preciso que o professor observe os saberes que a criança já possui e aqueles que ainda está desenvolvendo.

A partir do estudo realizado sobre a história da Educação Infantil no Brasil, pode-se compreender o quanto essa etapa da Educação Básica é complexa e o quanto os movimentos sociais tiveram que lutar pelo reconhecimento dos direitos das crianças pequenas. Em relação as práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil, ficou claro a importância dessa etapa da educação, enquanto espaço de socialização. Ficou evidente, que existe uma necessidade de uma proposta mais humanizadora, priorizando experiências que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças. Pautado na ideia do desenvolvimento integral da criança, se entende que o desenvolvimento ocorre por meio da junção do amadurecimento orgânico e a história cultural de cada indivíduo

Ao considerar a participação das crianças como algo primordial para uma educação mais emancipatória e democrática, passamos efetivamente a compreender que as crianças possuem voz, que são sujeitos de conhecimento, produtoras de sentido e que contribuem na renovação dos contextos que participam.

A realização deste trabalho possibilitou-me uma maior compreensão do desenvolvimento infantil e do papel das instituições voltadas a infância, me fazendo refletir sobre a necessidade de uma escola mais humanizadora que seja um espaço de diálogo e de compartilhamento de saberes. Uma escola que compreenda a criança como um sujeito e busque entendê-la em sua diversidade.

No entanto, este trabalho de conclusão de curso não teve a pretensão de findar a discussão sobre o tema. Compreendendo as suas limitações e a importância e a complexidade do tema estudado, espera-se que outras pesquisas possam ser realizadas a fim de ampliar os conhecimentos frente este assunto que tem grande importância no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858/11335>> . Acesso em: 24 de março de 2020.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016. Disponível em < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf> >. acessos em 14 maio de 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília; Ministério da Educação, 2009

BASTOS, Lijamar de Souza; ALVES, Marcelo Paraiso. **AS INFLUÊNCIAS DE VYGOTSKY E LURIA À NEUROCIÊNCIA CONTEMPORÂNEA E À COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**. Revista Práxis, [s.l.], v. 5, n. 10, p.41-43, 13 dez. 2013. Revista Práxis. <http://dx.doi.org/10.25119/praxis-5-10-580>. Disponível em: < <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/580/539> >. Acesso em: 07 dezembro de 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. **Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico**. Educativa, [s.l.], v. 19, n. 3, p.1020-1042, 21 fev. 2016. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -PUC Goiás. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v19i3.5464>. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464/3021>>. Acesso em: 14 outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > . Acesso em: 03 de abril de 2020.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. D.O.U., Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 24 de março de 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em: 20 março de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 40 p. Disponível em: < <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> . Acesso em: 20 de março de 2020.

CHOKLER, Myrtha. **“Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana”**. La Hamaca, N° 9. Buenos Aires, FUNDARI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 11 de abr. 2020.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com Deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

DE MIRANDA, Dilene Gomes; DA SILVA MERIB, Rosimeyre Gomes; PIMENTA, Adelino Candido. **EXPERIMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DA TABUADA GEOMÉTRICA**. Encontro Goiano de Educação Matemática, v. 6, n. 6, p. 350-366, 2017.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores) Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> > . Acesso em: 10 de abril de 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006. 140 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Izabel F. Pereira (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1988. 226 p. (Série Prática Pedagógica).

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2016. 352 p.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015. 191 p.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl e DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992. 234 p. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla. Disponível em: < <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/LURIA-Alexander-Romanovich-A-Construção-da-Mente-2.pdf> > Acesso em: 22 abril de 2020.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico – cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan./jun,2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371> > . Acesso em: 11 de maio de 2020.

MELLO, Suely Amaral; SINGULARI, Renata Aparecida Dezo S. **A abordagem Pikler-Lóczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. Perspectiva, Florianópolis, v.32, n3, p.879-900, set./dez. 2014.

Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879/29912> > . Acesso em: 11 de maio de 2020.

MENDONÇA, S.GL.; MILLER, S. (Org.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MENDONÇA, S. GL.; MILLER, S. (Org.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MOURA, E. A., da Mata, M. S., Paulino, P. R. V., Freitas, A. P., Alberto, C., Júnior, M., & Mármora, C. H. C. **Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vygotsky**. 2016. Disponível em: <<https://rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298/189>>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p. (Pensamento e ação no magistério)

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

SCHERER, C. A. **A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança**. *Educativ*, v. 13, n. 2, p. 247-60, 2010.

TALES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: <<https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2020.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*.v.12. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Ltda, 1991. 90 p. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20for%20macao%20social%20da%20mente.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2020.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV A. N. (Orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Cone, 2010. 234 p. (Coleção Educação Crítica). Tradução de: Maria da Pena Villa-Lobos. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp->

<content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> >. Acesso em: 10 de abril de 2020.

VYGOTSKY, I. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTSCH, J. V. (1988) The zone of proximal development: some conceptual issues". In: B. Rogoff and J. V. Wertsch (Orgs.). **Children's learning in the "zone of proximal development"**. *New Directions to Child Development*, 23. São Francisco: Jessey – Bass.