

## Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas

Relações na escola da infância:  
perspectivas teóricas e didático-  
-pedagógicas

*Relations in the school of infancy:  
theoretical perspectives and didactic  
pedagogical*

Aline Escobar Magalhães Ribeiro<sup>1</sup>

Elieuz Aparecida de Lima<sup>2</sup>

Amanda Valiengo<sup>3</sup>

### Resumo

Esse artigo retrata percursos e estudos, advindos de pesquisa já concluída, sobre relações constituintes do processo de apropriação-objetivação do mundo da cultura humana pela criança na Escola da Infância, sob o olhar do Enfoque Histórico-Cultural. O estudo configurou-se em consonância com um olhar teórico que entende as relações como propulsoras do processo de humanização e a criança como capaz de aprender desde muito pequena. Inicialmente, há aprofundamento de questões teóricas referentes às regularidades de formação humana entre os três e os seis anos de idade, com base nas proposições do Enfoque Histórico-Cultural. Posteriormente,

<sup>1</sup> Professora, Secretaria Municipal de Educação. Marília, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática. R. Hygino Muzzi Filho, 737, Cidade Universitária, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.A. LIMA. E-mail: <elieuz@marilia.unesp.br>.

<sup>3</sup> Doutoranda, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, Brasil.



apresenta-se resultados do percurso metodológico que integrou sessões de observação da prática educativa em escolas de Educação Infantil, envolvendo as relações entre as crianças, os objetos e os adultos; assim como sessões de desenhos e entrevistas semiestruturadas com as crianças. Esses resultados partem de análises advindas das implicações pedagógicas das proposições do Enfoque Histórico-Cultural acerca dos processos de humanização, de mediação e de atividade.

**Palavras-chave:** Crianças. Educação infantil. Enfoque histórico-cultural. Escola infantil. Relações educativas.

## Abstract

*This article portrays pathways and studies, arising from research already completed on relationships that constitute the process of appropriation-objectification of the world of human culture by the child at the School for Children, under the gaze of Historical-Cultural Approach. The studies had been configured in accord with a theoretical look that understands the relations as propeller of the humanization process and the child as capable to learn since very small. Initially, there is deepening of theoretical issues concerning the regularities of human development between three and six years old, based on the propositions of the Historical-Cultural Approach. Subsequently, it presents results of the routes methodological that integrated observation sessions of educational practice in schools in early childhood education, involving the relationship between children, adults and objects, as well as sessions of designs and semi-structured interviews with the children. These results show the resulting analysis of the pedagogical implications of the propositions of the Historical-Cultural Approach about the humanization process, mediation and activity.*

**Keywords:** Children. Early childhood education. Historic-cultural approach. Kindergarten. Educational relationship.

## Introdução

A partir das contribuições de estudos e pesquisas do Enfoque Histórico-Cultural, cuja materialidade se revela nas produções de psicólogos e educadores russos e de seus colaboradores e seguidores, aprende-se que, na relação com o outro, tornamo-nos homens e mulheres, pessoas com marcas da humanidade criada histórica e socialmente.

Esses indivíduos se apropriam de capacidades humanas ao se relacionarem ativamente com outros seres humanos e com a cultura. De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, a cultura é uma manifestação histórica e socialmente produzida e organizada pelas gerações precedentes ao longo dos tempos. Essas gerações fazem a mediação da reprodução das capacidades encarnadas nos objetos da cultura por meio dos processos de apropriação e de objetivação dos elementos materiais (objetos e instrumentos) e não materiais (linguagem, formas de pensamento, hábitos, costumes, valores) da cultura histórica (Márkus, 1974; Leontiev, 1978a, 1978b, 1988a, 1988b; Duarte, 1993).

Essas ideias provocam reflexões sobre as relações sociais e educativas entre as crianças, e entre

elas e os adultos em escolas de Educação Infantil. Nessa exposição, de modo especial, retratou-se percursos de uma pesquisa focada nas relações entre crianças de três a seis anos, professoras e cultura no processo de desenvolvimento cultural infantil, com destaque para aprendizados decorrentes dos estudos empreendidos nas investigações.

### Embasamento legal e enfoque histórico-cultural: fundamentos e perspectivas

No cenário brasileiro, embora as políticas dirigidas à infância sejam recentes, elas sinalizam uma concepção de criança que a valoriza como cidadã de direitos. No entanto, essas políticas ainda precisam se tornar conhecidas e praticadas pelos profissionais envolvidos na educação das crianças pequenas.

As políticas orientadas para a criança, sua infância e sua educação são expressas na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), nos Direitos Fundamentais das Crianças (Campos & Rosemberg, 1995), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

(Brasil, 1999, 2009), e, ainda que revelem esforços de mudanças na atual situação de práticas educativas voltadas para as crianças pequenas e promovam novos olhares em relação aos seus direitos, na prática pedagógica, aparentemente, esses direitos não são efetivados.

Ao considerar esses documentos, é possível afirmar que às crianças tem sido anunciado o direito a um atendimento com caráter educativo, que envolva os cuidados necessários ao bem-estar físico, psicológico e emocional. Pelas disposições da Lei nº 9.394/1996, artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cabe às Instituições dedicadas à educação das crianças pequenas promoverem o seu desenvolvimento integral até os seis anos de idade.

Com a valorização do caráter educativo, mais do que promover o "cuidado" e a "guarda", a escola de Educação Infantil passa a ser concebida como o espaço adequado para o desenvolvimento integral da criança, durante a primeira etapa da infância. Esse desenvolvimento deve ter como meta principal a formação da criança em sua totalidade, calcada na preocupação com a guarda e a provisão de suas necessidades básicas, em uma perspectiva de desenvolvimento afetivo e intelectual.

A infância é, desse ponto de vista, uma construção histórica e social (Kramer, 2001). Com isso, os locais destinados à guarda e à educação das crianças também passam por processos de construção e reconstrução. Nessa compreensão, pensar sobre a criança e a reconfiguração do conceito de infância é uma tarefa assumida na atualidade por diferentes pesquisadores que se embasam na teoria defendida pela Escola de Vigotski<sup>4</sup>, dentre os quais Mello (1999, 2000a, 2000b), Bissoli (2005), Mello (2005, 2006, 2007) e Oliveira (2007). É no início do século XX, com os estudos de Leontiev (1978a, 1978b, 1978c, 1988a, 1988b), Vigotskii (1988), Vygotsky (1994), Vygotski (1995a, 1995b, 1996a, 1996b), Vigotski (2003, 2008), dentre outros, que os pesquisadores contemporâneos encontram fontes para refletir sobre a formação

cultural das pessoas e o papel da educação escolar, por exemplo, nesse complexo processo.

Estudos ressaltam que a preocupação quanto a um atendimento qualitativo, que privilegie a formação humana integral, marcada pela compreensão da criança a partir de suas maneiras de expressão, cresce no âmbito das propostas mais avançadas de Educação Infantil em sociedades diversas (Freire, 1983; Campos & Rosemberg, 1995; Edwards *et al.*, 1999; Gonzáles Rey, 2000; Garcia & Leite Filho, 2001; Faria *et al.*, 2002; Becchi & Bondioli, 2003).

Nesse contexto, práticas pedagógicas, em diferentes regiões do País, ainda se encontram aparentemente distantes das disposições legais e situam-se na contramão do que é sustentado pelo Enfoque Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano e infantil (Brasil, 1990; Campos & Rosemberg, 1995; Brasil, 1996, 1999, 2005, 2009).

Entretanto, a posição de Vigotski e de seus colaboradores, que concebem a criança como capaz de aprender desde bem pequena, assim como experiências contemporâneas na área de Educação Infantil que privilegiam uma pedagogia da escuta, do estudo e da reflexão sobre a infância e como essa se constitui, esboça uma nova concepção de criança. Desse ponto de vista, para o enfoque ora adotado, durante a infância, o mundo se descortina para a criança, abre possibilidades de aprendizagem e de formação e desenvolvimento de capacidades, de habilidades, de aptidões, de formação das funções psíquicas superiores especificamente humanas (Leontiev, 1988a, 1988b; Vygotski, 1995a), tais como, por exemplo, a imaginação, a escrita, a leitura, a memória e a atenção voluntárias, a concentração, o raciocínio lógico-matemático.

A educação escolar assume papel preponderante nessa formação. É por meio dela, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, que se torna possível o acesso das crianças à cultura produzida e elaborada historicamente pela

<sup>4</sup> Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) - Vygotsky, Vygotski, Vygotski, Vygotskii, Vygotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

humanidade - o que possibilita a reprodução das qualidades humanas histórica e socialmente criadas, as quais se encontram encarnadas nos objetos da cultura.

O homem, segundo o Enfoque Histórico-Cultural, possui uma natureza biológica e uma natureza social e cultural. As características biológicas com as quais a criança nasce são necessárias ao seu desenvolvimento físico, mas não suficientes para sua humanização, pois, quando isoladas da natureza social, não têm força motivadora para o desenvolvimento humano.

A formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas advém da aprendizagem que se dá, em um primeiro momento, em função das relações num nível social em que um parceiro mais experiente ensina às novas gerações o uso para o qual os elementos - materiais e não materiais -, da cultura foram criados; e, num segundo momento, como exercício individual em que o sujeito aprende por meio da atividade ao realizar ele mesmo esses usos aprendidos socialmente. Essa aprendizagem constitui-se na criança pela atividade e pelo acúmulo das experiências individuais de atribuição de sentido ao que se vive (Vigotskii, 1988; Vygotski, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b; Beatón, 2005).

Neste ponto, é necessário fazer uma distinção entre os termos "fazer" e "atividade". Denomina-se "fazer" o ato em que a criança realiza uma ação e não sabe por que a realiza. Para Leontiev (1978a), a atividade só se configura como tal quando há uma coincidência entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que ele pretende alcançar. Assim, entende-se "atividade" como aquilo que tenha um sentido conhecido pelo sujeito. Ele age e sabe o porquê de agir motivado por alcançar um fim dentro da atividade que realiza.

O meio (social, físico e cultural) configura-se como a fonte de desenvolvimento das características e qualidades superiores especificamente humanas. De acordo com Vigotski, o meio deve ser entendido como social, pois, mesmo quando se apresenta ao homem como meio natural, encontram-se implícitos

aspectos sociais determinantes na nomeação e compreensão dos elementos que o compõem. Para ele, o meio social deve ser compreendido como o conjunto das relações humanas, flexível e dotado de plasticidade (Vygotski, 1995a; Vigotski, 2003).

Segundo Vygotski (1995a, p.383, tradução nossa)<sup>5</sup>, "[...] o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio". É importante, por conseguinte, ressaltar que não é o meio em si que determina o desenvolvimento da criança. O sentido atribuído pela criança ao que vive e às situações que ocorrem ao seu redor é o fator que condiciona seu processo de formação e de humanização.

Assim, o meio representa a fonte de desenvolvimento humano, porque contém os costumes, objetos e instrumentos criados pelas gerações precedentes, como a língua, a ciência, as técnicas, e, nesses, as características humanas encarnadas, porém, não determina de forma absoluta como será o desenvolvimento humano. Cada sujeito estabelece uma relação diferente com o meio em que se insere e com as pessoas com quem convive.

A atividade do sujeito em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é condição para a apropriação das capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas. A participação ativa do sujeito é fundamental para que o processo de aprendizagem se efetive.

Por esse motivo, a Escola de Educação Infantil, preocupada com a formação humana dos sujeitos, valoriza as atividades infantis e as suas formas de expressão e considera os sentimentos da criança; além disso, promove a participação ativa da criança nas atividades e na relação com a cultura presente na escola, com vistas a possibilitar uma formação humana plena.

Para Leontiev (1988b), o papel ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa tem força motivadora em sua formação integral. Conforme o autor, as situações que geram insatisfação emocional contribuem para o desenvolvimento de

<sup>5</sup> [...] *el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio*.

qualidades negativas na criança em relação a si mesma e aos outros da mesma forma que as palavras de afirmação e os elogios do adulto a orientam para uma conduta adequada no relacionamento com o educador, com os colegas e com o mundo que a cerca.

Nessa perspectiva, a experiência emocional do sujeito é condicionada também pelo mediador, caracterizado aqui pela professora. Isto é, o modo como a professora concebe a criança define a relação que estabelece com ela e condiciona a sua prática de uma maneira geral. Um dos desafios do trabalho da professora é promover espaços e momentos que contribuam para que a criança se sinta acolhida, segura e motivada. Para o Enfoque Histórico-Cultural, a professora é uma criadora em potencial de elos mediadores entre as crianças e o meio. Deve ser intencional - na organização dos materiais, da rotina, do espaço, das relações, das atividades -, para que aconteça, na criança, a criação de novas necessidades e de motivos fundamentais à constituição da atividade que se configura como o motor da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural a apresenta como ativa em seu processo de aprender. Na Escola da Infância, cabe ao professor promover elos mediadores que possam não só atender às necessidades infantis em todas as idades como também e principalmente criar novas necessidades humanizadoras.

### **Percursos e realizações**

Ao longo da pesquisa, teve-se como objetivos principais:

- Observar com que elementos da cultura as crianças se relacionavam; como as crianças se relacionavam com a cultura; que papel as professoras tinham no estabelecimento dessas relações entre as crianças e a cultura;

- Compreender as percepções das crianças acerca das situações vividas, entendendo que a forma como as crianças vivem o que é proposto constitui

força propulsora ou obstaculizadora da aprendizagem (Leontiev, 1988a, 1988b).

Para atingir esses objetivos, foram necessárias atividades de pesquisa bibliográfica e investigação da prática. A pesquisa foi realizada a partir do levantamento bibliográfico e do estudo de alguns dos autores do Enfoque Histórico-Cultural e suas contribuições.

A pesquisa prática foi de cunho qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados observações das relações na escola da infância, entrevista semiestruturada e produção de desenhos. Para a análise dos dados foram descritas e analisadas situações observadas nas turmas e trechos das entrevistas com as crianças.

Trata-se de investigação realizada em uma escola de Educação Infantil do município de Marília (SP), em quatro turmas. O foco foi observar as crianças e a relação com a cultura, pares e professora. Cada turma tinha uma professora responsável. As turmas observadas foram: maternal, composta por 34 crianças com idade entre 2 e 3 anos; Pré-I, composta por 33 crianças com idade entre 3 e 4 anos; Pré-II, composta por 27 crianças com idade entre 4 e 5 anos; e Pré-III, composta por 28 crianças com idade entre 5 e 6 anos.

Das quatro turmas observadas, 12 crianças foram entrevistadas, sendo: 3 crianças do sexo feminino, com idade de 3 anos, frequentadoras da turma de Maternal; 2 crianças do sexo feminino e 1 criança do sexo masculino, com idade de 4 anos, frequentadoras da turma de Pré-I; 1 criança do sexo masculino e 2 crianças do sexo feminino, com idade de 5 anos, frequentadoras da turma de Pré-II; 1 criança do sexo feminino e 2 crianças do sexo masculino, com idade de 6 anos, frequentadoras da turma de Pré-III.

As observações ocorreram em dias alternados e contemplaram todos os horários das crianças na escola da infância observada, desde a entrada até o momento da saída. A partir das leituras e de estudos embasados no Enfoque Histórico-Cultural, foi elaborado um roteiro de observação - como instrumento de coleta de dados -, focalizado nas relações entre crianças e professoras, crianças e crianças, crianças e

cultura - objetos materiais e não materiais, espaços, atividades, outros funcionários -, que se estabelecem no cotidiano da escola.

As buscas focaram um aprofundamento mais amplo nos estudos referentes ao papel das relações dentro da escola infantil, sua influência na formação humana e no desenvolvimento infantil (Leontiev, 1978a, 1978b, 1988a, 1988b; Vigotskii, 1988; Vygotsky, 1994; Vygotski, 1995a; Mukhina, 1996) e também a constituição de bases orientadoras de outras aprendizagens, em outros níveis da escolaridade.

Os enfoques metodológicos privilegiaram olhares nas ações e atitudes das professoras por entender que são elas que, ao mediar a relação das crianças com a cultura, possibilitam ou dificultam essa relação. Nessa perspectiva, ao considerar a professora como responsável pela organização de atividades, espaços (disposição das mesas e cadeiras, dos objetos na sala e nas paredes), tempos e relações que se estabelecem, em Escolas da Infância, a intenção foi compreender essas relações com base em suas concepções a propósito de criança e processo de *humanização*, do processo de *mediação* e de *atividade*, uma vez que suas atitudes e ações resultam dessas concepções e permeiam as relações verificadas nas instituições infantis. As falas das crianças também foram utilizadas como indicadores dessa relação, já que representam suas percepções a respeito das vivências.

Foi investigada a utilização dos espaços da Escola da Infância, as atividades e o uso dos materiais com o intuito de captar o máximo possível de experiências e a reação das crianças a essas experiências vividas. Além das observações, as falas das crianças foram empregadas na perspectiva de compreender suas percepções quanto às situações vivenciadas na escola investigada e as possibilidades que lhes eram oportunizadas de desenvolvimento de funções psíquicas superiores e de apropriação de novas necessidades humanizadoras.

Com base no estudo das teses formuladas por Vigotski e seus colaboradores, foi possível apreender que o processo de humanização se dá por meio das relações estabelecidas entre a criança, desde o seu

nascimento, com os objetos da cultura e com as pessoas mais experientes que lhes ensinam os modos de ação com objetos, valores, sentimentos, hábitos e costumes, formas de linguagem e pensamento. Nessa perspectiva, no processo de aprender os usos dos elementos e objetos materiais - instrumentos e ferramentas -, e não materiais - leitura, escrita, ciências, dentre outros -, criados ao longo da história humana pela atividade mediada, a criança forma suas funções psíquicas superiores, que constituem capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas, e se desenvolve.

Pela relação dinâmica entre a criança - com seus desejos, suas necessidades e seus motivos, como participante ativa do processo que atribui sentido a tudo o que vivencia e acumula experiências -, a cultura - com seus objetos e elementos materiais e não materiais -, e a professora - com suas concepções e experiências culturais -, como mediadora das relações entre crianças e seus colegas, crianças e professora, crianças e outros funcionários, assim como com os objetos materiais e não materiais presentes na Escola da Infância, concretiza-se o processo de humanização e desenvolvimento em cada criança.

A educação institucionalizada assume o papel preponderante na formação de capacidades humanas em níveis cada vez mais elevados na criança, além de elevar as suas necessidades a patamares inalcançáveis, se legados apenas à vida cotidiana na sociedade capitalista.

Quando propostas condições necessárias - que compreendem organização intencional dos espaços e dos materiais, planejamento de atividades que atendam e ampliem as necessidades e motivos das crianças e que provoquem sua participação ativa nas experiências vivenciadas na Escola da Infância -, abrem-se as possibilidades de um desenvolvimento humano pleno na infância.

## Resultados

A pesquisa foi realizada tendo-se em vista as concepções das professoras a propósito das crianças

e dos processos de humanização, infância e escola de Educação Infantil, assim como da maneira como percebem o próprio papel da cultura, como orientadoras de intenções, ações e atitudes e como condicionantes das *atividades* propostas e dos processos de *mediação*.

Algumas concepções das professoras discutidas na sequência, à luz do Enfoque Histórico-Cultural, a partir da descrição de uma situação pedagógica observada:

*Na sala, com as crianças sentadas individualmente, a professora recortou caras de palhaço impressas em tamanho pequeno e pediu para que as crianças pintassem, pois aquela cara de palhaço faria parte de uma lembrança do Dia das Crianças. A professora entregou círculos na cor laranja e falou que colaria as caras do palhaço. E assim o fez, passou pela mesa de cada criança e colou todas. As crianças permaneceram sentadas, conversando entre si, enquanto esperavam a professora ir até a mesa e colar a cara do palhaço. A professora pediu para que as crianças escrevessem os nomes e para que as meninas guardassem os materiais no armário e depois os meninos. Em fila, as crianças, comandadas pela professora, foram lavar as mãos para ir ao refeitório lanche (Situação 1, Pré-III, 27 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 4/10/2006).*

As atitudes e ações da professora revelam uma visão de desenvolvimento sem a necessidade de participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem. Com um entendimento aparentemente restrito acerca da complexidade do processo educativo, a professora propõe tarefas em que a participação das crianças se restringe a pintar e esperar, enquanto são controladas em suas ações e atitudes.

O trecho acima revela, assim como a maioria dos momentos observados em outras turmas, situações em que a concepção de educação, criança, ensino e aprendizagem não parte de pressupostos básicos para uma educação humanizadora.

A visão de criança como incapaz de tomar decisões, de gerir ideias, de participar do processo de planejamento sobre o que fazer de lembrança e como

fazê-la. Desse ponto de vista, impossibilitadas de exercer o que é gerido e comandado pela professora, as crianças tornam-se espectadoras do processo realizado por ela, que determina e concretiza os fazeres das crianças. Por meio de suas falas, ações e atitudes, a professora demonstra não perceber a relação existente entre a participação ativa da criança, a aprendizagem e o desenvolvimento e, ainda, o processo de humanização decorrente dessa relação.

A partir das situações observadas, tendo como exemplo a descrita anteriormente, foi possível constatar que, nas escolas investigadas, as professoras observadas apresentam práticas que anunciam as seguintes concepções:

- De processo de humanização que considera as crianças como passivas no processo de aprendizagem e de conhecimento do mundo e, conseqüentemente, uma concepção de infância como momento de preparação, de vir a ser.

- De atividades como fazeres fragmentados, sem o envolvimento das crianças a alcançar objetivos que respondam a motivos impulsionadores de atividade.

- De Educação Infantil como treino e preparação ao ensino sistemático e formal. A preocupação maior centra-se no processo de "alfabetização" fundamentado no conhecimento técnico e mecânico das letras, das sílabas e das palavras, em uma compreensão de escrita baseada em cópias e respostas a exercícios prontos e de leitura como decodificação de palavras.

Das entrevistas com as crianças e das situações observadas, pode-se analisar alguns trechos, como o que segue:

Entrevistadora: *Como você gostaria que a escola fosse?*

Criança: *Eu queria que ela fosse sem a professora só.*

Entrevistadora: *Como que ela seria então?*

Criança: *Sem ter professor.*

Entrevistadora: *Teria só crianças?*

Criança: *É.*

Entrevistadora: *É? [...] e quem iria ensinar as coisas pra vocês?*

Criança: *Nós.*

Entrevistadora: *Uhm [...] porque você queria que fosse assim?*

Criança: *Porque aí nós poderíamos ir nos brinquedos o dia que nós quiséssemos* (B., 4 anos, Pré-I, 2006).

É interessante observar que as atividades adequadas ao desenvolvimento humano, apontadas pelo Enfoque Histórico-Cultural - dentre elas, as atividades lúdicas -, convergem com os desejos e interesses das crianças. Em outras palavras, as crianças apontam, com seus interesses, para a forma como melhor se relacionam com o mundo - a brincadeira.

As professoras observadas parecem desconsiderar a brincadeira como atividade importante ao desenvolvimento infantil e humano. Parecem não pensar em organizações espaciais, materiais e situacionais de aprendizados significativos.

Um outro momento importante na escola de Educação Infantil é o do lanche, não apenas como um momento para nutrir as crianças, mas como um momento possível de educá-las em uma situação em que se compartilha costumes, comportamentos e atitudes socialmente partilhadas. Observa-se uma situação da hora do lanche:

*Durante o lanche no refeitório, a professora se ausentou e foi tomar café na sala das professoras. Enquanto isso, várias crianças entraram em atrito e bateram umas nas outras, outras crianças pegavam a comida e jogavam nos colegas, na mesa e no chão, colocavam o chinelo e os pés sobre a mesa e brincavam com a comida, colocando na colher e arremessando sobre os colegas.*

*A professora chegou e assistiu à cena. Chamou as crianças para formar a fila. Saíram do refeitório e se dirigiram para um dos espaços externos da escola (o coreto). A professora começou a falar: Hoje, vocês estão nota zero no lanche* (Situação 2, Pré-I, 22 crianças com idade entre 3 e 4 anos, 20/10/2006).

A ausência da professora no momento da refeição das crianças a impede de compartilhar a ação de comer socialmente com elas, como, por exemplo, sentar-se à mesa sem colocar os pés na cadeira ou na

mesa, pegar a colher e comer sem jogar a comida no amigo, na mesa e no chão, ou, ainda, não brincar com a comida e valorizá-la como fonte de energia para o corpo.

Dessa situação, pode-se refletir sobre qual o contato com a cultura as crianças estão tendo dentro da escola de Educação Infantil. O ato de comer, com todas as características citadas acima, só pode ser aprendido se as crianças tiverem relação com um parceiro mais experiente. Considerando que as crianças, muitas vezes, vão ainda bebês para a escola e passam a maior parte do tempo nela, é preciso repensar nas situações sociais de dentro e de fora da escola e como a escola intervém nesses processos.

Esse trecho é somente um exemplo das diferentes situações observadas na escola que demonstram um não cuidado com as relações das crianças com a cultura criada socialmente e historicamente.

Pode-se concluir, portanto, que as crianças, por sua vez:

- Apresentam-se passivas, como espectadoras, mas demonstram, por meio de suas falas e desenhos, sua insatisfação no que concerne às tarefas propostas na Escola da Infância. Além disso, as necessidades e motivos infantis vão ao encontro das teses essenciais defendidas pelo Enfoque Histórico-Cultural, quanto ao pleno desenvolvimento infantil.

A cultura, no que se refere aos objetos materiais e ao modo como é organizada:

- Apresentou-se pouco disponível às crianças, na quantidade e na qualidade dos materiais e objetos. Isso ficou explícito pela pequena quantidade de brinquedos guardados em armários, assim como pela pouca diversidade e quantidade de lápis de cor, canetinhas e livros de literatura infantil. Em acréscimo a isso, não pareceu evidente uma organização intencional espaço-temporal e de materiais para o livre acesso das crianças, o que lhes restringe, ainda mais, o processo de apropriação-objetivação por meio de suas atividades e expressões.

As tarefas relacionadas à escrita, à leitura e ao cálculo restringiam-se à cópia, à decodificação de

letras e às sílabas e ao preenchimento de lacunas, não se configurando como atividades que respondessem às necessidades e aos motivos infantis. As discussões em sala ou nos espaços externos da escola versavam sobre os conhecimentos, os valores e as normas de conduta que partiam das professoras, desconsiderando a participação ativa das crianças.

Pelas observações das situações vividas nas Escolas da Infância e nas entrevistas das crianças, foi possível constatar que as relações que se estabelecem limitam-se às exigências e ao controle das ações das crianças. Falta mediação com os materiais e objetos materiais e não materiais presentes na escola. Em decorrência, não foi observada atividade que partisse do interesse infantil e que ampliasse de maneira significativa a constituição de seres humanos.

Durante o período de observação, não foi possível acompanhar a realização da atividade de desenho como forma de expressão, já que os desenhos chegavam prontos, mimeografados ou xerocopiados, até às crianças a fim de que as elas os pintassem.

Atividades como o recorte, a colagem, a pintura, a modelagem também eram concretizadas, praticamente em sua totalidade, pelas professoras, as quais controlavam todas as ações motoras das crianças ou executavam as ações em lugar delas. As atividades de construção eram organizadas para entreter as crianças, enquanto as professoras realizavam outro fazer. As crianças brincavam com situações imaginárias em vários espaços da escola, porém as professoras participavam pouco das brincadeiras, resolvendo certos conflitos ou mediando alguma situação de disputa.

A relação com os elementos materiais, como, por exemplo, tesouras, cola, papel, lápis de cor, canetinhas e todos os outros materiais, apresentou-se limitada, assim como a relação com os elementos não materiais, entre os quais a escrita, a leitura, o cálculo, a ciência, a arte, as formas de conduta, os valores. É preciso mencionar que o modo como são mediados esses elementos não propicia uma educação humanizadora do ponto de vista do Enfoque Histórico-Cultural, uma vez que restringe à

participação ativa das crianças e, predominantemente, parte das proposições e dos conhecimentos das educadoras. Em geral, as normas de conduta e os valores eram passados às crianças de maneira prescritiva, sem o envolvimento das crianças e a resolução de conflitos de modo compartilhado.

Vale ressaltar que as condições objetivas de trabalho, como a quantidade excessiva de crianças, as exigências e as cobranças a que as professoras são submetidas, principalmente em relação à avaliação dos níveis de aprendizagem da linguagem escrita, ainda que não sejam determinantes da prática pedagógica, juntamente com as condições subjetivas, como as concepções que orientam as intenções, falas, ações e atitudes das professoras, contribuem para que o processo educativo se configure nas Escolas da Infância na forma observada.

Embora as crianças percebam as situações restritivas e demonstrem insatisfação, as professoras, aparentemente, não têm a mesma percepção, já que não aprenderam a ouvir e a observar as crianças. Além disso, algumas professoras revelam, por meio de suas falas, ações e atitudes, um trabalho baseado na vida cotidiana, sem um embasamento científico. Na verdade, como bem salienta Mello (2000b), a lógica do cotidiano não cabe na esfera das atividades humanas não cotidianas, dentre as quais a educação.

## Considerações Finais

Pelo exposto, é possível afirmar que, nas Escolas da Infância observadas, as concepções das professoras orientadoras de suas práticas pedagógicas permitem uma mediação limitada com os elementos culturais, obstaculizando aprendizagens e, por consequência, o desenvolvimento pleno infantil, uma vez que as crianças não participam ativamente desse processo. Nesse sentido, as possibilidades de criação e ampliação das necessidades infantis apresentam-se restritivas. É possível sustentar, ainda, que às crianças não são oportunizadas as *máximas* possibilidades de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, visto que não realizam atividades que partam de seus interesses e motivos. De acordo com o Enfoque

Histórico-Cultural, a atividade representa premissa para o processo de humanização.

As observações das situações vividas nas Escolas revelam uma prática docente carente de intencionalidade, no sentido de promover as máximas possibilidades de desenvolvimento humano na infância. Nessa perspectiva, a escola investigada precisa rever suas concepções. Em conformidade com os dados analisados na pesquisa, a Escola da Infância necessita rever as concepções de criança que embasam o fazer docente. Ao se conceber a criança como sujeito ativo, capaz de aprender desde muito pequena, de gerir ideias, de formular hipóteses e não como sujeito espectador, passivo, frágil, em comparação ao adulto e dependente, ampliam-se as relações, o acesso da criança à cultura e se torna possível o enriquecimento de suas oportunidades de ação.

Desse modo, a preocupação com as relações educativas deve permear também o Ensino Fundamental, especialmente no momento em que se antecipa a entrada das crianças nessas escolas, local onde, de uma forma geral, aceita-se uma atitude mais rígida do que na Educação Infantil.

## Referências

- Beatón, A.G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- Becchi, E.; Bondioli, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- Bissoli, M.F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- 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*, 16 jul. 1990. Seção 1.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. v.84, n.248.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 23 mar. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, 8 ago. 2005. Seção 1, p.27. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 maio 2006.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, 9 dez. 2009. Seção 1, p.14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2010.
- Campos, M.M.; Rosemberg, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, 1995.
- Duarte, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- Edward, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Faria, A.L.G.; Demartini, Z.B.F.; Prado, P.D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- Freire, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Garcia, R.L.; Leite Filho, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- González Rey, F.L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psiquismo: el aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, v.21, n.71, p.1-12, 2000.
- Kramer, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2001. p.15-45.
- Leontiev, A. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978a.
- Leontiev, A. A démarche histórica no estudo do psiquismo humano. In: Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p.145-200.
- Leontiev, A. O homem e a cultura. In: Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c. p.261-284.
- Leontiev, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L.S.; Lúria, A.R.; Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988a. p.120-142.
- Leontiev, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L.S.; Lúria, A.R.; Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988b. p.59-83.
- Márkus, G. El hombre como ser natural universal. In: Márkus, G. *Marxismo e antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974. p.8-25.

- Mello, S.A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, v.10, n.1, p.16-27, 1999.
- Mello, S.A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *Cadernos da F.F.C.*, v.9, n.1, p.83-93, 2000a.
- Mello, S.A. *Linguagem, consciência e alienação*: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp, 2000b.
- Mello, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Goulart, A.L.; Mello, S.A. (Org.). *Linguagens infantis*: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.
- Mello, S.A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: Mendonça, S.G.L.; Miller, S. (Org.). *Vygotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.181-202.
- Mello, S.A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: Goulart, A.L.; Mello, S.A. (Org.). *Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.169-178.
- Mukhina, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Oliveira, Z.R. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- Vygotski, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Vygotski, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v.8, n.1, p.23-36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/>>. Acesso em: 2 nov. 2008.
- Vygotskii, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: Vygotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.
- Vygotski, L.S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Vygotski, L.S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995a. p.11-46.
- Vygotski, L.S. Método de investigación. In: Vygotski, L.S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995b. p.47-96.
- Vygotski, L.S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996a.
- Vygotski, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.
- Vygotsky, L.S. El problema del entorno. In: Veer, R.V.; Valsiner, R. (Org.). *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell, 1994.

Recebido em 9/4/2012, reapresentado em 28/1/2013 e aceito para publicação em 5/2/2013.

