

A escola como lugar da cultura mais elaborada

Suely Amaral Mello*
Maria Auxiliadora Farias**

Resumo

Por meio deste artigo, queremos refletir sobre os processos que medeiam a relação entre teoria e prática educativa na escola de Educação Infantil. Entendendo que o meio constituído pela herança cultural da humanidade é a fonte das máximas qualidades humanas postas como possibilidade de apropriação para as novas gerações em cada momento histórico, procuramos formas de promover a concretização deste pressuposto nas experiências oferecidas às crianças de uma escola infantil na periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nossa hipótese inicial, orientada pelo enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, defendida por Vigotski nos textos que fundamentam este artigo, era de que as qualidades humanas específicas que quiséssemos ver desenvolvidas nas crianças ao final do processo de educação deveriam estar presentes já no início de seu desenvolvimento, orientando esse desenvolvimento. Dessa forma, a convivência das formas iniciais de objetivação da criança com as formas mais elaboradas da objetivação humana deveria promover, no desenvolvimento das formas culturais de objetivação das crianças, saltos qualitativos significativos em direção ao mais elaborado. Para isso, acompanhamos a atividade das crianças de uma turma de cinco anos em uma unidade pública de Educação Infantil onde uma das autoras é coordenadora pedagógica, procurando observar as linguagens por meio das quais as crianças se objetivavam. A partir daí, procuramos ampliar o universo de referência das crianças, inserindo sua experiência cotidiana no seio da cultura mais elaborada. O resultado observado foi a promoção de saltos de qualidade na objetivação das crianças em direção às formas mais elaboradas a que passaram a ter acesso, demonstrando a apropriação que realizaram, tendo a cultura elaborada como fonte de sua humanização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relação teoria e prática. Teoria histórico-cultural. Escola infantil e cultura.

Young children school as a place of elaborated culture

Abstract

Through this article, we reflect on the processes that mediate theory and practice in pre school education. Considering that the environment – the cultural heritage of humanity – constitutes the source of human qualities set as possibilities of

* Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília, São Paulo.

** Professora – ONG Amigos de São Judas Tadeu – Casa da Infancia Estrela da Manhã, São Carlos, São Paulo, Brasil.

appropriation for the new generations at a given time, we seek ways to promote this experience the children of a nursery school on the outskirts of a city in the state of São Paulo. Our starting thesis, guided by cultural-historical theory of human development, advocated by Vygotsky in the texts that support this article, was that the human qualities that we want developed by the children at the end of the process of education must be present in the beginning of its development, guiding that development. Thus, when the child in its earliest forms of expression is surrounded with the more elaborated forms of cultural expressions, he/she will appropriate such elaborated expressions performing a revolution in his/her development. For this study, we follow the activity of children in a group of 5 years old, in a public daycare where one of the authors is a school coordinator. We observed the languages through which the children expressed themselves and enriched this environment to expand the universe of references bringing their everyday experience to a more elaborated level. The outcome was the children's expression in more elaborated forms, demonstrating the appropriations they achieved having the culture as a source of their development process.

Keywords: Young children education. Historical-cultural theory. Theory and practice. Young children school and culture.

Neste artigo, queremos trazer para a reflexão do leitor uma experiência de articulação da teoria com a prática educativa na Educação Infantil. Trabalhando com os pressupostos da teoria histórico-cultural, procuramos refletir sobre as condições adequadas para realizar uma educação que seja promotora do máximo desenvolvimento humano nas crianças na infância. Entendemos que é possível fazer isso sem abreviar a infância – ao contrário, respeitando as formas da relação da criança pequena com o mundo da cultura que a rodeia – e sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada.

Com esse referencial para pensar a prática, acreditamos que planejar hoje o trabalho educativo e as formas de organização da vida das crianças na educação infantil é projetar o futuro. Com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento apresentada pelo enfoque histórico-cultural – que tem em Vigotski seu principal representante – passamos a valorizar a intencionalidade do/a professor/a na organização de um ensino que seja desenvolvente (DAVIDOV, 1988). Pela importância e significado dessa nova relação para a compreensão de desenvolvimento humano como processo de humanização e pelas implicações revolucionárias que essa relação aprendizagem-desenvolvimento tem para as práticas educativas, vale a pena retomar sua explicitação.

De um modo geral, fomos formados com uma concepção de desenvolvimento humano que explica esse desenvolvimento como algo naturalmente dado, como decorrência do amadurecimento biológico que vivemos ao longo de

nossa vida e especialmente até atingirmos a idade adulta. Tal desenvolvimento prepararia as condições necessárias para a aprendizagem, que aconteceria, então, a partir de certo nível de desenvolvimento. Desse ponto de vista, justificava-se o trabalho educativo nos anos iniciais da vida mais como cuidado do que propriamente como educação. Nessa perspectiva, a educação era percebida como uma consequência do desenvolvimento e, por isso, o atendimento aos primeiros anos de vida ficava a cargo da Assistência Social e não da Secretaria de Educação.

O enfoque histórico-cultural inverte essa relação. Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como *desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem* e passa a ser entendida como *aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento*. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado.

Com isso, a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil.

Essa nova relação entre aprendizagem e desenvolvimento tem implicações essenciais para a compreensão do processo educativo em conjunto. Muda a concepção de criança que orientava nosso pensar e agir na escola da infância. Se a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento, então a criança aprende desde que nasce: a velha concepção de criança como incapaz e frágil precisa ser atualizada para contemplar a nova criança capaz de aprender e de atribuir sentido ao que vive. Ao adotar essa compreensão, nos desafiamos a transformar não apenas nosso discurso, mas também nossas práticas.

Com o enfoque histórico-cultural aprendemos que há uma circunstância muito específica no desenvolvimento dos seres humanos que deve ser destacada, compreendida e utilizada na organização das experiências que propomos às crianças nas diferentes situações da vida, e na escola em particular. Essa circunstância específica diz respeito ao fato de que, desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive.

Vygotski¹ ilustra essa questão com o exemplo da aprendizagem da fala pela criança na conferência sobre a questão da influência do meio social no desenvolvimento.² Desde sua fase inicial de articulação dos primeiros sons, a criança pequeninha convive com as formas mais elaboradas da fala que são compartilhadas pelas pessoas ao seu redor. “A criança fala frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário, claro [...] utilizando uma forma desenvolvida da fala.” (Vygotsky, 1994, p. 349), tradução nossa. Em outras palavras, o desenvolvimento humano já na infância ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura, relações nas quais, diz o autor (VYGOTSKY, 1994, p. 348), tradução nossa,

[...] a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil.

Esse processo de formação da fala na criança – que é social e cultural por excelência – acontece na presença e sob a influência da forma mais elaborada da fala. Nesse sentido, é potencializado por essa forma mais desenvolvida empregada pelos falantes que rodeiam a criança e serve como um guia nesse processo da apropriação progressiva que a criança faz da linguagem. Em presença dessa forma mais elaborada da fala, a criança pode ajustar sempre sua forma inicial e elementar de fala aos padrões mais elaborados com que convive.

Esse processo específico de experiência cultural dos seres humanos é absolutamente diferente do processo de evolução biológica vivido pelos outros animais. Para o caso dos animais, não há forma ideal que oriente os processos de desenvolvimento animal, uma vez que os animais são seres naturais que repetem sempre a experiência da espécie.

No caso dos seres humanos, e podemos dizer mais especificamente, das crianças, Vygotski (1994, p. 349) destaca o papel principal da cultura na formação e desenvolvimento das qualidades humanas:

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de *fonte de desenvolvimento*, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento. (grifos e tradução nossos)

O autor retoma, nessa discussão, a lei geral do desenvolvimento humano, isto é, a explicação do processo de humanização das novas gerações –

da formação nas novas gerações das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história. Como já apontamos, esse processo resulta da experiência vivida pelas crianças e essa experiência acontece junto às outras pessoas e no seio da herança cultural a que a criança tem acesso. Conforme Vigotski,

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (1994, p. 353, grifos no original e tradução nossa)

Essa discussão chamou nossa atenção para o fato de que, na ausência da forma ideal correspondente, o desenvolvimento da criança não acontece nas suas máximas possibilidades. Retomando as palavras do autor, “[...] se não há no meio [em que a criança vive (S. A. M e M. A. F.)] uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente” (VYGOTSKY, 1994, p. 353, tradução nossa). Esse é o caso daquelas creches em que as crianças pequenas – e especialmente as bem pequenininhas – são deixadas sozinhas interagindo entre si por longos períodos, com longos períodos de silêncio dos adultos ou em situações em que os adultos falam com as crianças “com frases de duas ou três palavras” e aquilo que dizem “tem ligação com ordens: esperar ou proibir uma conduta determinada” (HEVESI, 2004, p. 37). Essa situação é também denunciada por Vigotski na citada conferência. Disso resulta que a linguagem das crianças se desenvolve mais tarde e de maneira limitada, uma vez que referenciada por uma linguagem oral pobre.

Essa questão desenvolvida em relação à aprendizagem da fala se estende ao conjunto das linguagens humanas e às diferentes formas de aprendizagem e expressão – de apropriação e objetivação – do conhecimento humano. Em outras palavras, a convivência das crianças pequenas com as formas mais elaboradas da cultura é condição necessária – ainda que não seja suficiente – para a formação das máximas possibilidades humanas nas crianças.

Como lembra Vigotski (1994, p. 338), nessa conferência,

[...] deve-se considerar o meio [a cultura] não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam por si próprias o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de *qual relação existe entre a criança e o meio* em dada etapa de desenvolvimento. (grifos e tradução nossa)

Essa discussão nos leva a considerar que se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança.

Nas palavras do autor (1994, p. 347-348):

No desenvolvimento da criança, aquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, no resultado do desenvolvimento, já aparece dado pelo meio logo de início. E não simplesmente dado pelo meio logo de início, mas também, influente nas etapas mais iniciais do desenvolvimento da criança. (grifos no original, tradução nossa)

A afirmação de que devemos considerar a influência do meio – da cultura – “[...] a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 338, tradução nossa) nos leva a três questões importantes: a unidade entre o afetivo e o cognitivo, a questão das regularidades do desenvolvimento psíquico e a compreensão da forma específica de como a criança se relaciona com o mundo e aprende em cada etapa de seu desenvolvimento. Tais questões contribuem para definir o perfil da escola infantil e o papel do/a professor/a nela.

A unidade do afetivo e do cognitivo diz respeito à relação de envolvimento da criança com aquilo que realiza, ou, em outras palavras, ao sentido que tem para a criança aquilo que ela realiza. Desse ponto de vista, quando a inserção da criança na herança cultural da humanidade responde a necessidades de conhecimento criada na criança, melhor ela se envolve no que faz e aprende. O/a professor/a pode organizar de modo intencional e consciente as experiências propostas na Educação Infantil para provocar o encontro da criança com a cultura, de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultural da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história. Para isso, o conhecimento das regularidades do desenvolvimento das crianças em nossa sociedade – isto é, da forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes idades e aprende – é condição essencial.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor

A escola como lugar da cultura mais elaborada

perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Da teoria à prática

Considerando esses pressupostos, nos desafiamos a observar as crianças em sua atividade provocada por um espaço organizado, de forma a favorecer sua exploração, sua expressão – sua atividade. Por outro lado, nos propusemos a acompanhar o envolvimento das crianças com os objetos disponíveis no espaço da escola com a perspectiva de ampliar o conhecimento das crianças, de criar novas referências para suas produções e ampliar seu desejo de saber, criando nelas, ao mesmo tempo, novas necessidades humanizadoras.

Para exemplificar com uma situação concreta, tomamos o caso das crianças que brincavam com blocos de encaixe. Ao observar as brincadeiras de construção das crianças, as professoras perceberam que à medida que crescia seu conhecimento do material, elas elaboravam cada vez mais as estruturas construídas. Elas começaram por encaixar as peças lateralmente fazendo cercas, depois passaram a fazer cercados, para então começarem a fazer estruturas representando torres.



No início, as crianças faziam estruturas simples



As torres iniciaram o tratamento tridimensional com os blocos, mas no início eram um simples encaixe vertical de peças.

As pontes vieram logo em seguida, mas como estruturas simples sem muita elaboração com as formas. Com base em sua experiência local e cotidiana, as crianças repetiam a cada dia o mesmo modelo de vão único e de passagem inferior, conceito mais próximo ao de um túnel do que propriamente ao conceito de ponte.

À medida que as crianças construíam, pensávamos em como apoiar suas idéias e ampliar seu conhecimento sobre essas construções.

As professoras passaram a colaborar com as crianças em suas brincadeiras de construção e assim elas conseguiram elaborar um pouco mais suas torres (na altura e formas). Ao observar que as crianças estavam imersas nesta atividade, e observando também que as professoras pareciam ter esgotado suas propostas para continuar desafiando o pensamento das crianças, a coordenadora pedagógica sugeriu que as professoras pesquisassem sobre o assunto na biblioteca de Engenharia e Arquitetura da Escola de Arquitetura da Universidade de São que tem *câmpus* na cidade. Sem preconceito em relação à capacidade das crianças de manuseio e apropriação de novas referências, alguns livros grandes e pesados foram trazidos para o espaço de leitura contendo fotos de estruturas de engenharia como pontes, prédios e esculturas.

A escola como lugar da cultura mais elaborada

A professora, como observadora e mediadora do acesso da criança à cultura mais elaborada, foi fundamental para o acesso das crianças aos livros também nesse momento. Além de disponibilizar fisicamente os livros, a professora apresentou às crianças o conteúdo dos livros e as crianças se encantaram com as muitas fotos de diferentes estruturas de pontes construídas em diferentes lugares do mundo.

A partir de então, ampliaram suas referências e passaram a produzir construções cada vez mais elaboradas, numa demonstração clara de como o acesso à cultura elaborada, ao constituir um referencial de novas imagens, contribuiu para desafiar o pensamento e a imaginação das crianças.



As pontes ficam mais robustas.



As torres passaram a ser mais elaboradas



As pontes podem cobrir grandes vãos, mas precisam ter muitos pilares.



Algumas pontes ligam prédios.

As implicações dessa apropriação vão da ampliação do vocabulário e da linguagem oral à formação de uma identidade com valor positivo – expressa por “eu sei como” e “eu sou capaz de” –, passando pelo exercício da memória, pelo sentido do planejamento e do autocontrole da conduta, uma vez que as atividades lúdicas das quais resultam produtos concretos exercitam e formam a auto-disciplina. Esta última é essencial para todas as aprendizagens e difícil de ser ensinada, uma vez que, como toda atitude, a autodisciplina não pode ser imposta sobre a criança, não é ensinada, mas precisa ser educada.

Meu preferido é o Van Gogh!

Não apenas o pensamento é educado por meio do acesso à cultura. Também a sensibilidade humana. E, para isso, tampouco há idade apropriada. As crianças pequenas aprendem e formam sua sensibilidade num meio que a exercite. Como lembra Marx (1962), todas as relações humanas com o mundo – a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade – são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana.

O acesso a livros de literatura infantil de qualidade e ricamente ilustrados que se constituem como obras de arte produz não apenas a atitude socialmente adequada das crianças para com os livros – livro é para ser lido e observado e não para ser rasgado –, mas desvela para elas a beleza das cores e das formas no desenho. A fala da criança *Tia, olha como esses desenhos são lindos!* expressa a sensibilidade dessa criança em processo de construção. Como lembra Marx, a visão, a atenção, a contemplação, o sentimento estão se cons

tituindo como órgãos da individualidade da criança em questão nessa relação com a cultura literária e as artes plásticas presentes nos livros infantis.

A atenção das professoras à autoria das histórias infantis criou nas crianças uma atenção especial em relação à autoria e se expressa na pergunta de uma criança de cinco anos: *quem escreveu essa história?*

A convivência com reproduções de obras de arte de pintores famosos e a atenção das professoras com a localização de autoria deflagrou entre as crianças uma busca de identificação dos traços comuns aos pintores mais conhecidos e os autores e suas obras passam a ser motivo de conversa. Entendemos que a criança que afirma *Meu preferido é o Van Gogh!* cria para si um novo prazer humanizador diferente e de qualidade superior aos prazeres de um modo geral criados pela sociedade de consumo, que exige a propriedade do objeto e seu uso alienado.

Entendemos que, dessa forma, a escola cumpre seu papel de criar nas crianças novas necessidades humanizadoras (DUARTE, 1996; LEONTIEV, 1988).

Da mesma forma, o conhecimento científico apresentado às crianças pequenas exerce nelas o fascínio que exerce nos adultos. Livros sobre o corpo humano suscitaram nas crianças o conhecimento do corpo. Apoiadas também pelo uso diário do espelho que possibilita a visão de corpo inteiro, as crianças passaram a buscar, na própria estrutura óssea, as correspondências com as figuras dos livros observados. Desse processo nascem explicações que divertem os adultos, mas que escondem exercícios de pensamento. *Olha as minhas costelas!*, disse a criança levantando a camisa e fazendo aparecer o peito com a respiração presa e as próprias costelas em destaque. A professora procurou enfrentar sua hipótese dizendo: *Engraçado, as minhas não aparecem!* E a criança que ainda nem articula direito as palavras respondeu imediatamente: *É porque você é goda!* [gorda]

A concepção de criança capaz de aprender é condição para o/a professor/a buscar recursos dentro e fora da escola para apoiar as idéias e iniciativas das crianças e ampliá-las. A concepção de criança capaz de se relacionar com a cultura e com a natureza, capaz de interpretá-las e de aprender, atribuindo ao que aprende um sentido pessoal – que não precisa ser certo do ponto de vista do conhecimento científico, como afirma Poddiákov (1987), uma vez que para isso, a criança terá ainda muito tempo para aprender – é chave nesse processo.

As apropriações que as crianças vão fazendo, mesmo se imprecisas, têm um significado essencial em relação ao desenvolvimento do pensamento e da auto-estima. A concepção de criança como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender é condição para uma prática pedagógica promotora do desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, resulta da observação pelo/a profes

sor/a da atividade livre das crianças num espaço provocador de sua atividade. Daí o papel do espaço rico, diversificado e organizado de modo acessível para provocar a atividade infantil.

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas idéias.

Desse ponto de vista, o professor não precisa saber todas as respostas, mas precisa saber buscar novas fontes de referências para além das conhecidas pelas crianças por meio da ampliação de seu acesso à herança cultural da humanidade: conhecer as possibilidades de ampliação da experiência cotidiana das crianças por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global e acreditar que a criança, se não sabe, é capaz de se relacionar com os objetos da cultura e atribuir a eles sentidos que se aproximarão cada vez mais do conhecimento científico. Desse ponto de vista, se concretiza a função mediadora docente: ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, o/a professor/a realiza seu papel fundamental em relação às novas gerações: possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo. Como lembra Vigotski (1987), não ensinamos às crianças pequenas a criatividade e nem elas a desenvolvem sozinhas, mas criamos as condições adequadas para sua criação quando possibilitamos que se apropriem da herança cultural da humanidade. Como afirmava Marx (1962), é esse processo que cria o movimento da história, ao possibilitar que as novas gerações subam aos ombros das gerações anteriores e a partir daí criem o novo.

Ao mesmo tempo, ao observar as brincadeiras das crianças, o/a professor/a deve escolher o melhor momento para interferir, sugerir, instigar ou afastar-se e ver que estratégias elas estão utilizando para resolver seus problemas. Como lembra Poddiakóv (1987), o conhecimento já adquirido pelas crianças se estabelece como um mediador em suas explorações e tateios para a produção de novos conhecimentos. O autor chama a atenção para a possibilidade de auto-desenvolvimento ou auto-movimento do pensamento da criança que se estabelece a partir do conhecido em direção ao desconhecido – aspecto do verdadeiro processo de conhecimento que é pouco discutido e explorado pelas práticas docentes – e que devem ser considerados não como insuficiência do pensamento, mas como o resultado natural da formação do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor é manter certa distância da atividade infantil, inter

vindo na hora adequada para ampliar e qualificar a experiência das crianças ou oferecendo a ajuda solicitada pelo grupo.

Assim o trabalho do/a professor/a se caracteriza também como pesquisa do desenvolvimento infantil, das condições adequadas para promover seu máximo desenvolvimento, e como observação da atividade das crianças com o objetivo não só de aprender sobre elas em situações em que são educadas coletivamente em ambientes extradomésticos – isto é, nas creches e nas pré-escolas –, mas também de apoiar suas idéias e desafiar seu pensamento.

O espaço da escola das crianças pequenas é aliado essencial nesse processo. Sendo a cultura, isto é, a herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades humanas, o espaço da escola da infância deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas.

Referências

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

LEONTIEV, A. N. Contribuições para uma teoria do desenvolvimento da psique Infantil. Em VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Universidade de São Paulo, 1988.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

PODDIÁKOV, N. Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the Environment. In: VEER, R. van der e Valsiner, J (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginacion y el arte en la infancia**. México: D. F.: Hispanicas, 1987.

Notas

¹ Em relação à grafia do nome deste autor, esclarecemos que usaremos a grafia Vigotski, respeitando a forma como o nome aparece nas obras citadas.

² Trata-se da 4ª Conferência sobre As Bases da Pedologia proferida por Vigotski em Leningrado entre 1933-1934, a ser publicada no Brasil em 2009 com tradução do russo por Márcia Pileggi Vinha e organizada por Giselle Toassa. Para este artigo, utilizo-me da tradução cubana mimeografada cotejada com a tradução inglesa publicada em VEER, R. van der e VALSINER, J (Orgs.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

Correspondência

Suely Amaral Mello – Avenida Hygini Muzzy Filho, 737 – Campus Universitário, CEP 17525-900, Marília (SP) Brasil, Caixa-Postal: 181.

E-mail: suepedro@terra.com.br

Recebido em 12 de novembro de 2009

Aprovado em 15 de janeiro de 2010

