

Armando Marino Filho



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
armando.marino@ufms.br

Suely Amaral Mello



Universidade Estadual Paulista /Unesp-
câmpus de Marília
suemello02@gmail.com

Cassiana Magalhães



Universidade Estadual de Londrina
cassiana@uel.br

O CURRÍCULO COMO ANTECIPAÇÃO DA HISTÓRIA DA CRIANÇA: CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE 0 A 6 ANOS DE IDADE

RESUMO

Este artigo discute a divergência educação infantil/escolarização. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, aponta a especificidade do desenvolvimento na infância. Destaca o desenvolvimento afetivo e emocional em contradição com o ensino escolarizado pautado no disciplinamento. Aponta implicações dessa contradição para a formação de sentidos no desenvolvimento da personalidade e indica que apressar a aquisição de conhecimentos é contraproducente e prejudicial para a futura atividade de estudo, pois, sob disciplinamento, a criança constrói um sentido de escola negativo. Defende que a criança aprende quando sujeito na criação de modos de ser particulares e coletivos e afirma o papel do valor afetivo positivo em relação ao conhecimento como meio de realização da personalidade.

Palavras-chave: Contradição educação infantil/escolarização. Produção de sentidos. Formação da personalidade.

THE CURRICULUM AS ANTICIPATION OF THE CHILD'S HISTORY: CONTRADICTIONS BETWEEN EDUCATION AND SCHOOLING IN THE DEVELOPMENT OF 0 TO 6 YEARS OF AGE

ABSTRACT

This article discusses the early childhood education/schooling divergence. Based on the Historical-Cultural Theory, it points out the specificity of childhood development. It highlights the affective and emotional development in contradiction with school education based on disciplining. It points out the implications of this contradiction for the formation of meanings in the development of the personality and indicates that rushing the acquisition of knowledge is counterproductive and harmful for future learning activity, as, under discipline, the child builds a negative sense of school. It argues that the child learns as an agent in the creation of private and collective ways of being and affirms the role of positive affective value in relation to knowledge as a means of achieving personality.

Keywords: Early childhood education/schooling contradiction. Production of meanings. Personality formation.

Submetido em: 13/07/2021

Aceito em: 06/10/2021

Publicado em: 22/12/2021

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p150-167>



1 INTRODUÇÃO

A compreensão de que a atividade humana cultural e socialmente mediada é a forma universal de constituição da personalidade humana é compartilhada por autores da teoria histórico-cultural (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988; REPKIN, 2014; VIGOTSKI, 2018), e também por autores de outras vertentes como Freinet (MELLO, 2021) e Reich (1975). Nessa perspectiva, o currículo, entendido como o conjunto das vivências – ou seja, o conjunto das influências do meio percebidas seletivamente pelas particularidades da criança (VIGOTSKI, 2018), ao mesmo tempo constitui e antecipa a história da criança.

Sob pressão dos pais e dos professores do Ensino Fundamental, articulada à ausência ainda de uma identidade da educação infantil que se concretize na formação dos profissionais que aí atuam, instala-se uma “corrida para lugar nenhum”¹ que, em nome de preparar as crianças pequenas para o que entendem ser a sociedade competitiva contemporânea, transforma bebês em pré-escolares e pré-escolares em escolares (ZAPOROZHETS, 1987).

Numa abordagem distanciada das discussões mais específicas do campo dos estudos da infância, Reinach (2013, s/p) observa criticamente esse abreviamento da infância e afirma: “A neotenia permitiu ao ser humano desenvolver um cérebro sofisticado e uma inteligência muito superior ao dos outros primatas. O que poucos sabem é que a educação, em muitos aspectos, é uma tentativa de reverter o processo que nos tornou humanos”. O pesquisador se refere a um fenômeno descoberto pelos biólogos ao analisar o desenvolvimento ontogenético em diferentes momentos da filogenia: um alongamento do tempo que levamos para nos desenvolver e que chamaram neotenia. Esse fenômeno aponta que ao longo dos muitos séculos da evolução humana, o desenvolvimento do cérebro foi se tornando cada vez mais lento. Segundo o autor, esse desenvolvimento mais lento do sistema nervoso é o mecanismo que o cérebro adotou para possibilitar um sistema cognitivo sofisticado. Em outras palavras, “nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma lenta e gradual e exatamente por isso chegamos “mais longe” que nossos ancestrais”.

Nessa sociedade do cansaço (HAN, 2017), o desejo de apressamento do desenvolvimento intelectual tem levado famílias e professores a desconsiderar as contribuições de estudos e pesquisas que vêm apontando, ao longo de quase um século

¹ Expressão cunhada por um movimento de crianças, alunos, famílias e professores conhecido como “Run to Nowhere”

já, a necessidade de se criar um modo sistemático de abordar o desenvolvimento infantil baseado na atividade da criança (VIGOTSKI, 2000), que se concretiza com sua participação em todos os processos vividos na escola de educação infantil. Esses estudos e pesquisas demonstram a necessidade de constituição de uma nova cultura escolar que, antepondo-se ao abreviamento da infância, articule as necessidades sócio-culturais e as necessidades de bebês e crianças, o que implica considerar as especificidades do desenvolvimento humano nas diferentes idades (VENGUER, 1987; LEONTIEV, 2011), as regularidades do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987), as diferentes linguagens de relação das crianças com o mundo da cultura humana e da natureza que as cerca, as experiências já vividas pelas crianças que não podem ser nem ignoradas tratadas nem como um fardo do qual a educação escolar deve se livrar.

A intenção deste artigo é trazer elementos para compreender esse processo de desenvolvimento na pequena infância, condição para um projeto de educação desenvolvendo que respeita a infância e as formas de ser, aprender e se desenvolver entre 0 e 6 anos.

2 CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA PSICOLÓGICO E O LUGAR DO SUJEITO COMO PERSONALIDADE NA ATIVIDADE EDUCATIVA

Quando consideramos o desenvolvimento inicial da criança a partir do seu nascimento, entendemos que ela já apresenta atividade vital de alta complexidade sistêmico/orgânica. Basta pensar em todo o processo evolutivo ao longo do processo de hominização até a passagem à espécie humana - ao tipo biológico a partir do qual nos desenvolvemos sócio culturalmente. O fato relevante deste ponto de partida é que nascemos com um aparato orgânico que, como afirmam Panksepp e Biven (2012, p. xviii), “[...] é fundamentalmente um cérebro social e precisa ser tratado como tal. Os sistemas emocionais básicos não operam em um vácuo social, mesmo no nível do processo primário.”

Com isso, o ser natural da criança pode adquirir uma nova forma, criada por outros seres humanos porque traz consigo a identidade que viabiliza o estabelecimento de relações coerentes com a sua transformação. Isto quer dizer que, já no nascimento, existe a possibilidade de relações entre sistema orgânico e o sistema sociocultural, isto é, a possibilidade de relação dos seres humanos entre si na transformação das suas relações com o mundo e, portanto, na transformação de si mesmos. Por isso, podemos afirmar que

os recursos que uma criança, ao nascer, tem para a **atividade motora, a comunicação e a aprendizagem**, são os componentes da sua auto atividade que se transformam nas e pelas relações sociais.

Tanto a criança no nascimento tem auto atividade, como o mundo humanizado em que ela nasce tem a sua própria atividade. No entanto, essas atividades não coincidem. Essa é a condição contraditória inicial que se apresenta ao desenvolvimento infantil: criança e mundo humanizado têm atividade, mas a atividade de um e de outro são de natureza diferente, ainda que tenham identidade. Com isso, necessariamente, esses dois sistemas de natureza diferente - um orgânico e outro cultural - entram em contradição e, justamente por isso, ocorre o movimento de transformação em ambos. Tanto culturalmente criam-se constantemente formas de educar para o modo de ser da cultura a partir do ser da criança, quanto, na ontogênese, o ser singular da criança se modifica na presença da atividade educativa.

A identidade, condição necessária para a mediação da diversidade contraditória entre o ser singular orgânico e o ser cultural existe pelo fato de o sistema nervoso central do organismo humano ter sido gestado no seu processo evolutivo, também em primitivas relações dos homens entre si. Esse fato, no entanto, não garante uma hereditariedade das formas do ser cultural (LEONTIEV, 1978). Isso nos possibilita compreender a necessidade da educação e a gênese do surgimento de novas necessidades vitais na criança e, portanto, o desenvolvimento do ser singular (orgânico) no seu vir a ser como indivíduo sociocultural a partir dessas necessidades.

O caráter vital da atividade significa, primeiro, que, a atividade ela mesma é a forma de existência da vida e, segundo, é, ao mesmo tempo, o meio da sua manutenção e produção. Por isso, todo organismo apresenta uma atividade específica de manutenção da sua existência. Enquanto no gênero orgânico essa atividade é fundamentalmente a reprodução dos modos de ser dados pela natureza - isto é, uma atividade vital natural -, nos seres humanos humanizados essa forma será incorporada na atividade social. Essa incorporação ocorre no processo de desenvolvimento, o que nos permite compreender a humanização como um processo de transição da forma natural para a forma cultural, pela incorporação da forma primitiva na forma historicamente mais desenvolvida.

Uma criança ao nascer tem, assim, predominantemente uma atividade vital natural que, por sua inclusão social, está em movimento de transição para uma predominante auto atividade que será historicamente desenvolvida na relação com outros seres humanos. Uma auto atividade vital sociocultural. Como explica Ilyenkov (2010, p.15), “O

primeiro elemento da psique pode surgir apenas onde há o início do próprio "auto movimento" de seu organismo em direção à comida - em direção ao seio da mãe. A forma embrionária - o bebê - "é desenhado" na direção do seio da mãe, em direção ao leite."

E também Vigotski (2000, p. 332),

Se quiséssemos relacionar os fatores comuns com o que sabemos sobre o desenvolvimento cultural das diversas funções, deveríamos dizer que todo este período é de transição da vida natural da criança para a cultural. Cada ação da criança neste período, todavia, vem a ser uma fusão do animal e do humano, e tem caráter natural-histórico, primitivo – cultural ou orgânico – individual.

Por outro lado, Vigotski (2018, p. 90), quando explicita sua proposição do meio como fonte do desenvolvimento, afirma que "[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade." Podemos entender, então, que há um duplo movimento que caracteriza um processo dialético de transformações. Ao mesmo tempo que a criança realiza a sua auto atividade, o faz no interior da atividade social que, em alguma medida, entra em confronto com ela por meio da cultura.

A característica essencial da atividade da criança é que ela, primeiro, está centrada no próprio corpo, depois, na interação entre corpo e qualidades materiais dos objetos. Num terceiro momento, está focada na inter-relação comunicativa com outros homens por meio dos objetos, e, num quarto momento, adquire o poder de agir com autonomia cultural por meio dos signos e significados culturais com os objetos e outros homens. Nos primeiros momentos da vida da criança, essas inter-relações têm como base os processos afetivos e emocionais que estruturam um sistema de relações com o mundo. Essas são caracterizadas pela comunicação emocional com o adulto, pela afetação e transformação da subjetividade e pela atividade motora na manipulação de objetos – todas componentes essenciais do desenvolvimento inicial da criança.

É, portanto, com base nessa estrutura de relações que a criança reproduz sua auto atividade e é por meio dela que qualquer ação educativa precisa ser estruturada. O processo educativo precisa respeitar a auto atividade da criança, sua linguagem de relação com o mundo. Não deve ser, portanto, a sua negação. Como seria, então, a correspondente atividade educativa que atende, ao mesmo tempo, as necessidades da criança e as da sociedade?

Podemos partir do fato de que, essencialmente, a educação encontra, na ausência de comportamentos culturais na criança, a necessidade de produzir nela formas de agir, pensar e sentir. A possibilidade dessa produção existe na mediação pela atividade sociocultural, pelo uso dos meios historicamente já desenvolvidos como objetos culturais, pelo uso da linguagem e da comunicação como atividades afetivas, emocionais e cognitivas.

A centralidade da *mediação* cultural e o princípio essencial desse processo, a *significação*, são a garantia da aquisição pela criança das formas culturais de agir. É preciso, então, um ajuste dos meios da atividade educativa em relação à auto atividade da criança. Esta tem como fundamento a produção de sentidos psicológicos de orientação com base na afetação como primeira e essencial forma cognitiva e a educação tem que considerar esse fundamento, se quiser ser efetiva.

Se a significação é, como apresenta Vigotski (2000, p. 84), “[...] a atividade mais geral e fundamental do ser humano [...]”, há que se entender que as ações, os meios e instrumentos que organizam a atividade educativa precisam ter como finalidade este processo. É ainda, como diz o mesmo autor e obra, a atividade que “[...] diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico [...]”. É por isso que tudo aquilo que leva à significação é um meio de mediação justo e necessário para o desenvolvimento da criança.

A mediação, nesse sentido, precisaria ocorrer como unidade dos meios com as necessidades e objetivos. Tanto precisa se ajustar às características próprias da criança em transição da sua forma de ser, quanto às finalidades educativas da sua socialização cultural. É, por isso, sempre um processo de contradições no qual tem lugar o conflito, o embate e uma luta dramática, já que nem sempre dominamos com justeza a escolha dos meios e instrumentos, nem os sentidos que se produzem com as contradições. Como afirma Vigotski (2009, p. 10), “[...] O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem.”

Sendo essa a condição do desenvolvimento da criança, nos momentos iniciais das relações criança/meio haverá sempre o predomínio do sentido pessoal sobre o significado social.

[...] na percepção inicial do recém-nascido todas as impressões exteriores estão indissolivelmente unidas com o afeto que lhes matiza o tom sensitivo da

percepção. **A criança percebe antes o afável ou ameaçador, ou seja, em geral, o expressivo, que os elementos objetivos da realidade exterior** (VIGOTSKI, 1996, p. 282).

Entendemos que de 0 a 6 anos de idade, por exemplo, ocorrerá um processo de superação dessa predominância do sentido pessoal pelo sentido social de orientação psicológica. Essa superação é um processo lento, no qual é necessária a participação efetiva da criança como sujeito produtor dos modos culturais de ser socialmente mediados que constituirão a sua vida individual.

É preciso salientar que a superação do sentido pessoal não é a sua eliminação. O que estamos afirmando é que a contradição entre sentidos pessoais e sociais de orientação psicológica precisa encontrar a sua unidade na atividade vital social da criança. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que se individualiza como sujeito social, a criança precisa manter a pessoalidade das suas ações. Essa necessidade está relacionada com o surgimento do sistema “EU” no primeiro ano de vida (VIGOTSKI, 2000), que é o sistema que garante ao sujeito identificar-se como um agente autônomo e criativo de alternativas pessoais para a superação das contradições postas pela cultura diante da sua singularidade. E, como afirma Leontiev (2011, p. 178),

Vimos que as várias atividades do sujeito se entrelaçam e se enredam em relações objetivas, sociais por natureza, nas quais o sujeito necessariamente entra. Esses nós, suas hierarquias, são o que formam aquele secreto "centro da personalidade" que chamamos de "eu". Em outras palavras, esse centro não está no indivíduo, ou sob a superfície de sua pele, mas em sua existência.

Consideramos, aqui, o início da formação da personalidade da criança, que é, em última instância, a síntese das múltiplas determinações sociais e afetivo/emocionais da sua existência. Como afirma Vigotski (2000, p. 328), “[...] o processo de desenvolvimento cultural pode definir-se, quanto ao seu conteúdo, como o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo.” No entanto, considerando a contradição básica desse desenvolvimento, como demonstramos acima, entendemos que a interpenetração desses dois sistemas funcionais cria um campo de conflitos, colisões, e necessidades cognitivas, afetivas e emocionais - novas para a criança - que constituem a base por meio da qual a personalidade e a visão de mundo se constituem. Estas são sempre a síntese dos processos contraditórios da atividade educativa.

O sistema psicológico que resulta do processo educativo, como meio de organização e orientação das relações com o mundo, tende a organizar-se como sistema que busca a integração do mundo fragmentado pela diversidade de sentidos e

significações. Nesse movimento de generalização da diversidade, ocorrem transições da complexidade do sistema natural para o cultural. Assim, o sistema natural de comportamento é gradualmente subsumido no cultural. Ilyenkov (2010, p. 18) elucida essa transição afirmando que,

O cérebro se torna um órgão da psique apenas na medida em que se torna um órgão para guiar o movimento próprio do corpo em um espaço preenchido com objetos externos, alguns dos quais são objetos potenciais de necessidade, enquanto outros são obstáculos "impedindo" o desempenho do ato de satisfazer a necessidade. O organismo deve aprender a distinguir objetos de um tipo a partir de objetos do outro, e a fazê-lo a uma distância, isto é, antes de fazer contato físico com eles.

A incorporação do sistema natural na complexidade da significação social como sistema psicológico não ocorre por transmissão direta, a criança não faz uma cópia dos significados e nem das formas psicológicas de comportamento historicamente desenvolvidas e fixadas na cultura. Essa incorporação ocorre pela mediação dos meios culturais de significação e como transformação generalizada e sistemática dos meios de análise e orientação na realidade orientada pelos sentidos pessoais.

Nesse processo ocorre uma produção de sentidos condicionada pelo "dever ser" cultural impresso no ato educativo e pelas necessidades afetivas e emocionais da personalidade em formação, de modo que toda apropriação cultural das funções psicológicas é produzida pelo sujeito na forma cultural e particular da individualidade, sendo composta, portanto, pelas contradições inerentes ao processo de transformação dos dois sistemas funcionais.

A personalidade em formação é, por isso, o resultado da necessidade de integração coerente do sistema psicológico de orientação da relação viva, isto é, da constituição da consciência de si, do mundo e do seu ser nesse mundo como processo histórico. Afirmar que esse desenvolvimento é histórico significa dizer, primeiro, que é um processo de transformação do ser por meio da diversidade das formas de ser da natureza biológica e sociocultural em seu movimento contraditório. Segundo, que as transições que caracterizam tal transformação nunca são dadas por um único princípio, mas por uma unidade complexa que inclui o próprio sujeito que é tão ativo no seu próprio desenvolvimento quanto o são os outros sujeitos e os objetos da cultura.

Na história, que é necessariamente produzida pela unidade desses sujeitos e objetos da cultura, não é possível a anulação de qualquer um desses componentes, principalmente do sujeito que sofre o ato educativo realizado por outro sujeito. A tentativa

de anulação do sujeito do desenvolvimento na produção da sua história não produz uma história determinada pelo outro, mas se reflete na personalidade em formação como produções afetivo/emocionais e cognitivas alternativas, que buscam contornar a força da anulação criando uma personalidade particularizada do comportamento social do sujeito, que pode ser compreendida pelos outros como desvio, erro, confusão, incoerência, etc. Por isso, os outros sociais interpretam as características particularizadas da personalidade como algo que precisa ser corrigido, no sujeito que luta para afirmar-se como agente criador dessa alternativa que tem como núcleo o “Eu”.

O ato educativo, o ensino, demanda intencionalidade, planejamento, meios e objetivos determinados pelo ser social. Isso significa que todo ato educativo ou de ensino é, de certo modo, uma antecipação ideal de uma história necessária para o desenvolvimento do sujeito. Um currículo. Quando essa antecipação da história é produzida como um curso de desenvolvimento ideologicamente previsto e produzido na ausência do sujeito que sofre a educação ou ensino, ocorre uma tentativa de anulação desse sujeito. A antecipação, por isso, é caracterizada pela prepotência do ser social sobre o indivíduo sujeitado na produção da sua história. Isso se caracteriza como fonte de problemas de desenvolvimento, de aprendizagem e de formação da personalidade.

O problema está em que, é necessária uma intencionalidade, objetivos, meios e planejamento. É necessário perceber que o currículo antecipa - condiciona - a história da criança. Por isso, é necessário que ele possa ser alterado pelas necessidades reprodutivas do sujeito, por sua participação, por sua criação de vias alternativas de comportamentos e produção de sentidos, pela participação na significação da sua atividade vital como atividade social vital e individual. É preciso que o curso da história antecipada possa ser alterado pelos sujeitos. Esse processo de participação, produção, reprodução e criação de alternativas garante a formação de uma personalidade conscientemente integrada no mundo.

3 NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE DESENVOLVIMENTO ATÉ SEIS ANOS E ATIVIDADES ESSENCIAIS A ESSE DESENVOLVIMENTO

Considerando que a significação, como vimos acima, é a atividade mais fundamental do ser humano (VIGOTSKI, 2000), uma vez que é pelo processo de significação que se vai constituindo a personalidade, tudo aquilo que leva à significação deve ser o foco da atividade educativa. Para que a atividade educativa protagonizada pelo

professor possa orientar ações, buscar meios e instrumentos para que esse processo de significação seja vivido pelas crianças de 0 a 6 anos, é condição essencial conhecer as formas como as crianças se relacionam com o mundo ao redor atribuindo um sentido e compreendendo o que vivem.

Em sua transição da vida natural criança para a cultural, bebês e crianças adotam modos muito específicos de se relacionar com o entorno físico e social. Essas linguagens pelas quais aprendem e se desenvolvem, Leontiev conceituou como guia ou principal e as definiu como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2011, p. 65). E é no interior de cada atividade guia que surgem novas possibilidades de ação para a criança - possibilidades essas que vão constituindo uma nova atividade guia -, marcando a transição para um novo período de desenvolvimento.

No primeiro ano de vida, o bebê vive a contradição dada por sua máxima dependência do adulto para satisfazer suas necessidades, e, portanto, sua máxima necessidade de comunicação e, ao mesmo tempo, suas mínimas possibilidades para concretizá-la, pois,

carece dos meios fundamentais da comunicação social na forma de linguagem humana [...] (o que) confere peculiaridade à situação social em que se encontra o bebê. A organização de sua vida o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas essa comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de tipo totalmente peculiar (VIGOTSKI, 1996, p. 285-286).

Essa comunicação em que o adulto é o centro das situações vividas pela criança no primeiro ano. Além de suprir a necessidades de sobrevivência do bebê, é o adulto quem aproxima do bebê os objetos do entorno para sua manipulação. Essa relação se constitui como uma comunicação emocional (VENGUER, 1987) em que o adulto se comunica pelo modo como toca o corpo do bebê, pelas relações face a face que estabelece, pelo tom de voz, pela qualidade do tempo que dedica ao bebê. O bebê, por outro lado, se manifesta por meio do olhar, do movimento, do choro, dos sorrisos e balbucios. De tal modo, pode-se dizer que a atividade do bebê se realiza por meio do adulto (VIGOTSKI, 1996) e a comunicação que se estabelece entre eles envolve “mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, manifestações emocionais, transferências de afeto, reações positivas ou negativas ante a mudança do momento

principal de qualquer situação em que se encontra o bebê: a chegada de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1996, p. 304).

A percepção e o afeto formam, nesse período da vida, uma unidade indissolúvel: “cada objeto em uma dada situação tem para a criança uma força afetiva atraente ou repelente, tem um valor afetivo e, de acordo com isso, a estimula a agir, ou seja, a orienta” (VIGOTSKI, 1996, p. 342). E essa relação do bebê com o meio – marcada já por sua presença como sujeito nos processos vividos - condiciona a atividade específica de sua consciência.

As necessidades e os interesses da criança permanecerão relacionadas com os adultos, ainda que essa relação adquira novas formas, de acordo com a ampliação das possibilidades da criança. Novas possibilidades de ação fazem surgir “novas necessidades que servem de base para o surgimento de novos tipos de atividade.” (VENGUER, 1987, p. 35). Assim, à medida que a relação do bebê com o meio se amplia ao mesmo tempo em que cresce sua independência, a comunicação emocional assume um plano secundário como fonte do desenvolvimento e a atividade objetual manipulatória se instala como a linguagem principal da relação da criança com o meio. Na primeira infância, a ação preênsil, que já no segundo semestre de vida do bebê constitui o tipo fundamental da ação com objetos, se converte numa operação que condiciona o aparecimento de diferentes tipos de manipulação com os objetos (bater, rolar, empilhar, chacoalhar, atirar, carregar, enfim, explorar e experimentar com os objetos e descobrir suas propriedades e possibilidades de ação). Por sua vez, essas novas ações que vão sendo experimentadas pelas crianças ampliam as possibilidades de outras novas ações (comparar, imitar) que criam as bases para o surgimento de novas atividades guia no processo de desenvolvimento (VENGUER, 1987).

Na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais, gestada no período anterior de manipulação de objetos, surge como possibilidade de resolver a contradição que impulsiona o desenvolvimento nessa idade: a criança deseja realizar ações do mundo adulto, no entanto, só pode fazê-lo substituindo os objetos reais por objetos com os quais possa realizar o gesto adequado corresponde às ações do mundo adulto e substituindo as ações reais por ações imaginadas. Nas palavras de Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 98), “O jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis”. É a vez da atividade manipulatória de objetos passar a um plano secundário, uma vez que ganha

protagonismo a reprodução das regulações e funções sociais que criança satisfaz a necessidade de vida coletiva com os adultos que se forma na criança como ser social.

A unidade básica para explicar o desenvolvimento humano, portanto, é a relação que a criança estabelece com o entorno – a cultura – por meio do outro. E isso desde o início da vida.

Na atividade com objetos, que guia o desenvolvimento na primeira infância, criam-se também as premissas para outras atividades – denominadas atividades produtivas – como o desenho, a modelagem, a construção com blocos que, ao longo da idade pré-escolar, se transformam num tipo específico de atividade: a atividade plástica.

Frente a essa compreensão, no entanto, destaca-se uma das principais leis que caracterizam o desenvolvimento infantil que afirma que este possui uma organização muito complexa no tempo. (VIGOTSKI, 2018). Isso por que não é a idade da criança que define o conteúdo de um estágio de desenvolvimento: “os próprios limites de idade de um estágio dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-culturais.” (LEONTIEV, 2011, p. 66).

Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo: tem início, tem etapas determinadas de seu desenvolvimento e de seu fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que - se é possível dizer assim - o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Assim sendo, as transições que caracterizam o desenvolvimento da criança nunca são dadas como um princípio único, mas se constituem como uma unidade complexa que inclui a própria criança - tão ativa em seu desenvolvimento quanto os outros sujeitos e a cultura. Ao longo dos seis primeiros anos de vida, as formas de relação da criança com o mundo levam à formação da percepção categorial, da memória, da atenção, da fala, do pensamento, da imaginação, do auto controle da vontade, da função simbólica da consciência. A qualidade das relações vividas desde o nascimento – o currículo, como o conjunto dessas experiências – condiciona o desenvolvimento infantil, uma vez que condiciona a qualidade do processo de significação produzido pela criança - suas aprendizagens. Como afirma Leontiev (2011), o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa exerce uma força em seu desenvolvimento que pode ser positiva, de afeto, em relação ao conhecimento e de permeabilidade a novas experiências, ou negativa e que leva à introspecção e ao desinteresse pelo conhecimento, ao medo do novo.

Isso implica a necessidade de, ao traçar as intencionalidades no âmbito educacional, observarmos as necessidades da criança constituídas pela atividade social vital e individual.

4 CURRÍCULO E ATIVIDADE GUIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Considerados os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano na infância, cabe à educação - como ciência responsável pela formação e desenvolvimento da personalidade - buscar, na teoria sobre o desenvolvimento humano, implicações pedagógicas que orientem o pensar e o agir docentes e que se traduzem na intencionalidade e no estabelecimento de objetivos, ações, meios, enfim, no planejamento. Ao mesmo tempo, consideradas as atividades guia como linguagem de relação da criança com o mundo cultural que a rodeia - linguagem por meio da qual a criança significa a cultura -, parece essencial que o currículo da escola da infância contemple a existência dessas atividades guia, da mesma forma que considere as necessidades do sujeito, sua situação social de desenvolvimento, a necessidade de sua participação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os condicionantes de sua produção de sentidos, enfim, sua necessidade de participação para a significação da sua atividade vital como atividade social vital e individual.

Desse ponto de vista, o currículo precisa ser tratado como meio de articulação das necessidades socioculturais e das necessidades pessoais de bebês e crianças. As condições materiais concretas da vida contemporânea possibilitam a muitas crianças em idade pré-escolar conquistar um maior desenvolvimento intelectual (VENGUER, 1987) e em “condições favoráveis de vida e educação, desenvolvem-se intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a se formar as primeiras ideias, sentimentos e hábitos morais, os traços de caráter” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 228). Essa concepção de criança capaz que emerge de diferentes abordagens da educação na infância, como a abordagem Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), a Pedagogia Freinet (FREINET, 1976; 1978), a abordagem Pikler (FALK, 2021), a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011), e que é anunciada nos documentos oficiais brasileiros que estabelecem diretrizes e orientações para a educação infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017), não justifica, como vimos acima, o equívoco de pensar que é possível apressar o desenvolvimento da criança abreviando a infância e impondo a bebês e crianças formas de conhecer o mundo que não consideram as peculiaridades evolutivas das crianças no

processo de aprendizagem. O processo de transformações evolutivas da atividade infantil tem um caráter global e a base para tais transformações envolve, mais que a assimilação de determinados conhecimentos, a mudança radical da posição vital da criança, o estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, a formação de novos motivos de conduta e valores – o que só pode acontecer por meio da atividade da criança. Essa auto atividade não significa, como se viu acima, o abandono da criança em sua relação com a cultura. Ao contrário, envolve um triplo protagonismo constituído pela cultura como fonte das qualidades humanas (VIGOTSKI, 2018), o professor que organiza as condições materiais de vida e educação para a atividade protagonizada de forma pela criança, e a própria criança autora de seu processo de humanização. Por isso, esse processo não pode ser entendido como “ensino pensado de forma estreita, mas como educação no sentido amplo da palavra, que não se reduz à formação de ações e conceitos isolados, mas requer necessariamente a correspondente organização de toda a vida e atividade da criança.” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 238).

É essencial considerar que a tarefa fundamental da educação em cada etapa do desenvolvimento psíquico não é acelerar esse desenvolvimento, mas enriquecê-lo considerando as possibilidades que cada etapa proporciona (VENGUER, 1987). Assim, a maneira de potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças não se dá, como afirma ZAPOROZHETS (1987, p. 247),

por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo, ao bebê em pré-escolar e a este em escolar. É indispensável, ao contrário, o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

É essencial, numa perspectiva de educação desenvolvente (DAVIDOV, 1988), considerar que o processo de constituição da personalidade é autoral, se constitui na experiência vivida pela pessoa, a partir dos sentidos que ela atribui ao que vive e conhece (VIGOTSKI, 2018), de acordo com o lugar que ocupa nas relações de que participa (LEONTIEV, 2011). Este é um processo, portanto, de auto atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pesquisas desenvolvidas por Venguer (1987), “nas formas principais da atividade (nas atividades guia) se formam as necessidades e interesses essenciais das

crianças, tem lugar a formação das ações, das qualidades psíquicas e das qualidades da personalidade mais importantes para cada idade.” (VENGUER, 1987, p. 35). Também vimos que o conteúdo fundamental do desenvolvimento na infância é a formação de ações psíquicas de orientação interna que têm origem em ações externas e para que a criança assimile as ações externas é preciso que elas sejam necessárias em algum aspecto da atividade que responda a um motivo ou interesse da criança. Assim, cada tipo de atividade proporciona a assimilação e a formação daquelas ações e qualidades psíquicas que são necessárias para sua realização e aperfeiçoamento. Por isso, cada idade - que não é dada cronologicamente, mas pela situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996) -, de acordo com a atividade típica da idade, se caracteriza por uma sensibilidade seletiva (VENGUER, 1987), o que implica que a influência do processo educativo seja mais efetiva ao considerar as qualidades humanas em formação e desenvolvimento.

Vimos também que a vida individual do bebê e da criança se constitui com sua participação efetiva como sujeito produtor dos modos culturais de ser socialmente mediados. A contradição básica desse desenvolvimento, como discutimos acima, envolve o encontro desses modos culturais já constituídos e as necessidades afetivo-emocionais da criança que se interpenetram criando um campo de conflitos que constituem a base por meio da qual a criança vai constituindo sua personalidade e sua visão de mundo.

Desse ponto de vista, o processo educativo orientado por uma perspectiva desenvolvente busca uma produção de sentidos condicionada pelo "dever ser" cultural, mas pautada pelas necessidades afetivas e emocionais do bebê e da criança pequena como personalidades em formação, de modo que toda apropriação cultural seja produzida pela criança percebida como sujeito na forma cultural e particular da sua individualidade.

O argumento de famílias e professores de que a educação infantil deve preparar os pequenos para o ensino fundamental é contraposto por Vigotski (1956 apud BODROVA; LEONG, 2003, p. 163). Segundo as autoras, a questão da prontidão escolar tem, para Vigotski, dois aspectos:

O primeiro é a própria situação social, que compreende práticas sociais de escolarização e expectativas associadas ao papel do aluno. O segundo aspecto é a consciência da criança dessas expectativas e a capacidade para responder a elas. Para conquistar essa consciência, a criança realmente tem que participar nas atividades escolares e entrar em interações sociais com professores e outros alunos. Portanto, Vygotsky vê a prontidão para a escola como sendo formada durante os primeiros meses de escolaridade e não antes da entrada na escola. No entanto, certas conquistas da idade pré-escolar tornam mais fácil para as crianças desenvolver essa prontidão. Entre essas conquistas está o domínio de algumas

ferramentas mentais, o desenvolvimento da autorregulação e a integração das emoções e conhecimento. Com esses pré-requisitos, a criança pré-escolar poderá fazer a necessária transição da aprendizagem que "segue a própria agenda da criança" para o aprender que "segue a agenda escolar" (Vygotsky, 1956). (BODROVA; LEONG, 2003, 163).

Consideramos finalmente que a base fundamental para a inserção da criança no ensino escolar é o valor afetivo positivo em relação ao conhecimento como meio de realização da personalidade. Como afirma Ilyenkov (2007, p. 12),

A mente, a capacidade de pensar de forma independente, toma forma e se desenvolve apenas no curso da assimilação individual da cultura intelectual da época. Falando apropriadamente, a mente não é outra coisa senão a cultura intelectual, transformada em posse e legado pessoal, no princípio da atividade da pessoa.

E segue o autor, "Atulhar, apoiado por interminável 'repetição' [...] paralisa o cérebro e o intelecto. Paradoxalmente, quanto mais verdadeiras e "inteligentes" as verdades inculcadas pelo atulhamento, mais incapacitante é seu efeito." (ILYENKOV, 2007, p. 12).

Por tudo isso, entendemos que o currículo oferecido às crianças deve antecipar uma história de sucesso garantindo para as crianças respostas a suas necessidades afetivo-emocionais ao mesmo tempo em que cria novas necessidades humanizadoras. Esse processo, por tudo o que viemos discutindo, requer a participação das crianças pequenas como autoras de sua atividade no seio da cultura mais elaborada, como é, aliás, a própria especificidade da relação entre meio e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

REFERÊNCIAS

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preeschool children from the Vygostkian perspective. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (Org.). **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context** (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. 2003. p. 156-176.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 de junho, 2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**: aquisição de técnicas construtivas de vida. Volume 1. Lisboa: Presença, 1976.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**: reeducação das técnicas de vida ersatz. Volume 2. Lisboa: Presença, 1978.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ILYENKOV, E. V. Our Schools must teach how to think. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49. jul./aug. 2007.

ILYENKOV, E. V. Psychology. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 48, n. 4. p. 13-35. 2010.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2011. p. 59-83.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 97-104. 2014.

MELLO, S. A. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. In: ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. D. I. de. **Por uma pedagogia Freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 59-80.

PANKSEPP, J.; BIVEN, L. **The archaeology of mind: neuroevolutionary origins of human emotions**. New York, London: W.W.Norton & Company, 2012.

REICH, Wilhelm. Os pais como educadores – a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, Vera. **Elementos para uma pedagogia Antiautoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

REINACH, F. Neotenia e Educação Infantil. **O Estado de São Paulo**, p. A32, 25 de maio de 201.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicología Preescolar**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ed Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS - Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.