

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DE BEBÊS

HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE PERCEPTION DEVELOPMENT: GROUNDS FOR BABIES
EDUCATION

Elieuzza Aparecida de Lima ¹
Amanda Valiengo ²
Aline Escobar Magalhães Ribeiro ³

Resumo:

Neste artigo apresentamos reflexões sobre a criança e a Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). Partimos de resultados de pesquisas e estudos atrelados às nossas participações em Grupos de Pesquisa focados na criança e nas contribuições da THC para a Educação. Nesta oportunidade, compartilhamos compreensões focadas na superação de ideias de criança e de educação orientadoras de processos pedagógicos focados na assistência infantil ou daqueles sistematicamente voltados à antecipação da escolaridade, transformando a criança pequena em escolar, como se somente o cuidado do corpo ou apenas o ensino forçado respondesse às reais necessidades de desenvolvimento humano nos primeiros da vida. Em lugar disso, a perspectiva histórico-cultural anuncia princípios teóricos capazes de mobilizar reflexões sobre a criança, a Educação Infantil, a infância e o papel do(a) professor(a) nos primeiros anos de vida, como alicerces para a organização de uma nova escola da infância, onde o(a) professor(a) torna-se sujeito propulsor e mediador do processo educativo direcionado ao pleno desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas na infância, dentre as quais formas sofisticadas de percepção.

Palavras-chave: Educação Infantil. Papel do(a) professor(a). Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento de formas sofisticadas de Percepção.

Abstract:

In this article we present reflections about child and Children's Education from the perspective of Historical-Cultural Theory. We start from results of researches and studies linked to our participation in Research Groups focused on child and the contributions of Historical-Cultural Theory for Education. On this occasion, we share understandings focused on overcoming ideas of child and education of pedagogical processes focused on childcare or those aimed systematically at advance the education, transforming the small child in academic, as if only the care of the body or just the forced teaching can respond the real needs of human development in the first years of life. Instead of this, the historical-cultural perspective announces theoretical principles that are mobilize reflections about child, Children's Education, childhood and the role of the first years teachers, as building blocks for the organization of a new childhood school, where teacher becomes subject propellant and mediator of the educational process directed to the full development of typically human capacities in childhood, like sophisticated forms of perception.

Keywords: Children's Education. Teacher's role. Historical-Cultural Theory. Development of sophisticated perception forms.

INTRODUÇÃO

Assim como em outros lugares desse imenso planeta, no Brasil, a história da Educação Infantil é marcada por reivindicações de mães

trabalhadoras imbuídas pela defesa da guarda de seus filhos em creches (LIMA, 2001). No caso

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp-Marília. e-mail: aelislma@ig.com.br

² Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp-Marília), Professora da Rede Municipal de Ensino em Mogi das Cruzes e da Faculdade Unida de Suzano-SP

³ Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp-Marília), Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília-SP. Agência financiadora: Capes

da sociedade brasileira, tais reivindicações datam particularmente a partir dos anos de 1970. Frutos de movimentação social e política, as defesas e reivindicações públicas efervescentes nesse momento se encontram expressas na Constituição de 1988, na qual o Estado brasileiro regulamenta o *direito da criança* à educação sistematizada em creche e em pré-escola.

Na década seguinte do século XX, outras legislações são sancionadas e favorecem discussões e militâncias sócio-pedagógicas dirigidas à garantia do *direito da criança à educação* e não mais como um direito de suas mães trabalhadoras. Dentre essas leis, em 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990) que situa a *criança como sujeito de direitos sociais*. Adiante, em 1996, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece, pela primeira vez na história da sociedade brasileira, a *educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica*. Para o campo da Educação Infantil, essas conquistas dão novo status à *educação da criança pequena*, por concebê-la como *direito de todas as crianças* brasileiras (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995) e têm implicações decisivas para reflexões contemporâneas acerca da garantia e ampliação de oportunidades de atendimento educativo da criança (LEITE FILHO, 2001), considerando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural.

No entanto, apesar dos avanços do ponto de vista das leis e da ampliação quantitativa das creches e pré-escolas, em pleno século XXI, a atuação do Estado brasileiro em diferentes localidades ainda é retratada em seu caráter assistencial, especialmente ao considerarmos relações restritas “de guarda” e “de cuidado” estabelecidas no interior das escolas dedicadas às crianças pequenininhas, em detrimento do caráter educativo humanizador que esses espaços também deveriam assumir, o que implica, sem dúvidas, o bem estar físico e emocional dos bebês (LIMA, 2001).

Nesse contexto político e educacional, ao longo dessa história recente da Educação Infantil no Brasil, foram elaboradas diretrizes e propostas pedagógicas direcionadas à educação da criança pequena. Em nível nacional, é possível citar diferentes documentos, dentre os quais destacamos o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 2009).

Especificamente sobre o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), por ser um documento citado e referido em propostas pedagógicas de escolas de Educação Infantil brasileiras, uma leitura de seus pressupostos é necessária (LIMA; VALIENGO, 2009). Sua construção foi realizada na contramão dos movimentos sociais que ocorreram desde a década de 1980, como fruto de movimentação de diferentes segmentos da sociedade. Este documento não tem valor legal e foi idealizado sem a participação efetiva dos profissionais que educam as crianças. Cerisara (2002) aponta que, em relação ao aproveitamento dos estudos de pesquisadores brasileiros militantes de uma Pedagogia da Infância, pouco foi considerado na versão final do documento, ainda que a bibliografia citada contemple um número considerável de trabalhos relativos à produção recente da área. Em uma leitura atenta do documento, os esforços teóricos desses estudiosos foram desconsiderados, enviesados e não referenciados ao longo de todo o texto (CERISARA, 2002).

Composto de três volumes (BRASIL, 1998b), o Referencial apresenta a ordenação legal orientadora de sua elaboração: a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a perspectiva de contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, de maneira a orientar propostas educativas existentes com articulação de práticas sociais, políticas públicas e sistematização de conhecimentos, determinantes de um projeto educativo. Contudo, a versão final que “pretendeu seguir as orientações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança não o ensino fundamental, [...] deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara em sua Introdução” (CERISARA, 2002, p. 336-337).

O documento apresenta diferentes lacunas, fragilidades, fragmentação de conceitos, bem como uma “didatização” de componentes curriculares que acabam por disciplinar, escolarizar e aprisionar gestos, falas, emoções, pensamentos, linguagens, expressões, vozes e corpos infantis (CERISARA, 2002).

Com base nessa ideia, Cerisara (2002) denuncia a desarticulação desse material em relação ao processo de constituição de uma Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), bem como propõe a leitura de documentos elaborados pelo MEC, na COEDI, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 2009), como indicadoras de fundamentos para a constituição de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, com ênfase em princípios éticos, políticos e estéticos.

Diante desse quadro e assumindo a necessidade de conhecer mais e melhor particularidades do desenvolvimento da criança pequena, emergiu a preocupação de refletir sobre as possibilidades de educação e de aprendizagem na infância e também acerca do papel do(a) professor(a) no processo de formação cultural da criança de até três anos (LIMA, 2001). Lembremo-nos que a preocupação com a atuação do(a) professor(a) em escolas de Educação Infantil emerge no seio de investigações focadas no desenvolvimento infantil motivado por processos educativos e condições de vida propícias, nos quais o adulto é essencial como parceiro mais experiente para inserção da criança no âmbito das riquezas culturais produzidas pela humanidade (SMIRNOV et al., 1961; LEONTIEV, 1978; LIAMINA et al., 1982; VENGUER, 1986; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Nos dias atuais, ao confrontarmos essa preocupação com o quadro do cotidiano da educação de crianças pequenininhas (LIMA, 2001), é possível perceber, de um modo geral, um desencontro entre as práticas pedagógicas observadas e sua efetiva contribuição ao processo pleno de aprendizagem infantil. Salientamos o papel motor da aprendizagem na formação das premissas para o desenvolvimento das formas superiores de conduta nos anos iniciais da vida.

Essa breve explanação retrospectiva motiva-nos a discussões sobre o valor da educação da criança de até três anos em escolas de Educação Infantil e sobre o papel do(a) professor(a) nas relações pedagógicas intencionalmente organizadas, particularmente aquelas direcionadas ao desenvolvimento cultural nos primeiros anos de vida.

Com essa perspectiva, nos limites desta exposição, buscamos sistematizar contribuições advindas da Teoria Histórico-Cultural em relação

ao desenvolvimento infantil, apontando indicativas para a ação do(a) professor(a) em relação aos aspectos específicos da formação e aperfeiçoamento da percepção nos três primeiros anos de vida.

DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

A Escola Soviética de Psicologia, em sua vertente histórico-cultural, tem no pensamento de Vigotski, de seus colaboradores e seguidores seu aporte teórico. Alguns dos estudiosos dessa escola conviveram e trabalharam com Vigotski nas primeiras décadas do século XX, outros são discípulos que, atualmente, continuam as investigações focadas no desenvolvimento do psiquismo humano, por meio de análises específicas. Dentre os estudiosos dessa escola estão: Smirnov et al (1961), Leontiev (1978, 1988), Novoselova (1981), Galperin (1982), Liamina et al. (1982), Luria (1982), Talízina (1988), Sojin (1985), Venguer (1986), Elkonin (1987), Bozhóvich (1987), Liáudis e Bogdánova (1987), Lísina (1987), Zaporózhets (1987), Davidov (1995), Vygotski (1995), Mukhina (1996). Nesta reflexão, particularmente focaremos os estudos de Smirnov et al (1961), Leontiev (1988); Zaporózhets (1987), Venguer (1986) e Mukhina (1996).

O aporte teórico produzido por esses estudiosos traz análises sobre a natureza social humana, desvelando bases psicológicas inerentes às reflexões sobre o desenvolvimento cultural da consciência e da conduta da pessoa. Comungamos dessas teses como alicerces teóricos capazes de contribuir para repensarmos a educação, ao apontarem diretrizes didático-metodológicas que possam nortear uma práxis pedagógica direcionada à educação das formas superiores de conduta.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas – acontece em seu processo de vida social, por meio da atividade infantil e de condições concretas de vida, em processos de educação e de comunicação (LIMA, 2001). Em outras palavras, essas ideias nos remetem ao entendimento de que o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas

relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas.

Essas compreensões denotam especificidades sobre a natureza social humana: cada pessoa não nasce pronta e acabada, mas se humaniza em patamares cada vez mais elevados no decorrer de sua vida. Isto é, as características humanas são externas à pessoa no seu nascimento. Por intermédio de sua atividade e da sua vivência em sociedade, mediante processos de educação e de comunicação, a pessoa humaniza-se, apropria-se da experiência social, transformando-a em sua própria experiência individual. Nesse sentido, além da herança congênita, biológica, e da experiência individual estruturada sobre essa herança biológica, o homem, diferentemente dos animais, apropria-se da prática histórica e social, a experiência humana construída e acumulada. Conforme assinala Leontiev (1988), nesse processo de desenvolvimento ontogênico peculiar, distinto por seus mecanismos (de apropriação e objetivação – qualitativamente distintos dos processos de adaptação), o homem forma suas aptidões e capacidades humanas.

Aprendemos em nossos estudos e pesquisas que, nessa formação cultural humana, há um processo sistêmico de desenvolvimento psíquico observado nas relações interfuncionais das funções psíquicas (por exemplo, as emoções, a atenção, a memória, o pensamento, as diferentes formas de percepção) em desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. De modo especial, essa ideia ratifica a tese de que a percepção – como as demais capacidades típicas do humano em nós – é uma das capacidades que possibilita à pessoa maneiras cada vez mais sofisticadas de orientação na realidade, relevando o papel essencial da atividade infantil e da mediação do(a) professor(a) nesse processo de domínio da conduta.

Assim como as demais capacidades psíquicas, a percepção desenvolve-se a partir das oportunidades de experiência e atividade da criança, desde bem pequenininha. Nas palavras de Venguer (1986, p. 68),

A característica principal do recém nascido é a possibilidade ilimitada de adquirir nova experiência e formas de conduta inerentes ao homem. Se a satisfação de suas necessidades orgânicas está assegurada em certa medida, estas perdem rapidamente seu predomínio. Se mantém-se uma educação e um horário de

vida corretos, surgem outras necessidades sobre a base das quais se produz o desenvolvimento psíquico: necessidade de obter impressões, necessidade de movimentos, de contato com os adultos [...]. (tradução nossa).

Nessa perspectiva, desde o nascimento, os processos de percepção são revelados mediante o reflexo das qualidades dos objetos e dos fenômenos da realidade, considerando a possibilidade ilimitada da criança receber as influências perceptivas externas, por meio dos órgãos dos sentidos (olhos, boca, nariz, ouvidos, mãos, pés – por exemplo). Para Venguer (1986), a necessidade de receber impressões externas depende, pois, da preparação dos órgãos dos sentidos da criança para recepção das impressões externas no ambiente social onde vive.

Ao nascer, a criança chega ao mundo social e tem novas condições de vida. Após o nascimento, os reflexos entram em ação e asseguram o funcionamento dos principais sistemas do organismo (MUKHINA, 1996). Há reflexos de orientação direcionados à alimentação, por exemplo, e reflexos protetores voltados para, dentre outras ações, fechar os olhos quando estão expostos a uma luz forte ou direta. Assim como os de sucção, preensão, impulso, esses reflexos são inatos. Eles garantem a sobrevivência da criança, mas não constituem a base para o seu desenvolvimento cultural. Quando as necessidades orgânicas básicas são satisfeitas, em condições favoráveis de vida e de educação, a criança apropria-se de novas necessidades humanizadoras, dentre elas as de perceber cores, cheiros, sabores, sons, texturas.

Os órgãos dos sentidos são responsáveis pela percepção que a criança terá. Esses órgãos não estão completamente desenvolvidos quando a criança nasce e, por isso, precisam de estímulo e maturação do sistema nervoso para se desenvolverem. A visão e a audição se aperfeiçoam rapidamente nas primeiras semanas de vida (MUKHINA, 1996).

Diferentemente dos outros animais, o bebê depende completamente de um adulto que realiza seus cuidados e educação. O adulto é o responsável pelas impressões audiovisuais para a formação do sistema nervoso da criança. Assim, as possibilidades de percepção da criança são determinadas pelo adulto. Embora o bebê ainda não possa se locomover nos primeiros meses de

sua vida, ele aprende a olhar o que o adulto lhe oferece ou perceber cores, sons e texturas dependendo da posição que o adulto lhe proporciona.

A percepção do recém nascido vai sendo construída a partir da maturação do cérebro e principalmente por aquilo que o mundo externo lhe oferece. Isto é, trata-se de capacidade psíquica que, para se aperfeiçoar, depende das possibilidades oferecidas pelos adultos, já que as capacidades psíquicas em níveis sofisticados/superiores não são constituídas por meio de maturações orgânicas.

A partir dessa ideia geral e central acerca da percepção, como capacidade psíquica humana que nos permite perceber e observar o conjunto das qualidades dos objetos e dos fenômenos, na sequência, discutimos acerca do desenvolvimento da percepção no curso dos três primeiros anos de vida, a partir de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a formação cultural de capacidades típicas do homem.

Nas palavras de Lima (2001), a criança pequena inicia o processo de desenvolvimento da percepção, já nos primeiros meses de vida, como já apontado anteriormente. Ao nascer, seus reflexos são incondicionados: isso significa que a criança ainda não diferencia as impressões recebidas. O convívio social comunicativo (caracterizado pelas oportunidades olfativas, de visão, tato, audição e gustação, em relações mediadas pelo educador) possibilita o condicionamento desses reflexos por parte da criança.

Na atividade comunicativa emocional – considerada a atividade principal do primeiro ano de vida, o bebê aprende a diferenciar os estímulos recebidos, passando a organizar seus reflexos e iniciando um controle elementar sobre eles. Nesse processo, o(a) professor(a) pode criar oportunidades para a criança organizar seus reflexos de forma condicionada/diferenciada, por meio de conversas com o bebê, orientando o seu olhar e a sua escuta, por exemplo.

Um dos focos do trabalho educativo nos primeiros meses de vida é, pois, a organização intencional de situações educativas que possibilitem à criança perceber cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultante da relação comunicativa do(a) professor(a) com o bebê. Nessa relação, esse profissional propõe oportunidades educativas capazes de garantir o direito dos bebês a ricas experiências olfativas,

gustativas, auditivas, visuais e táteis, dirigindo-se carinhosamente e falando diretamente com eles, enaltecendo o barulho e o cheiro da chuva, por exemplo, ou lhe instigando a saborear uma fruta.

Um bom exemplo de como esse processo pode ser potencializado é a partir da organização de uma *Cesta dos Tesouros* (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), em que elementos do uso cotidiano adulto, e que estão fora do alcance das crianças, são selecionados e estruturados de modo atrativo para a manipulação dos bebês que já conseguem permanecer na posição sentada.

Ao observar um bebê que começa a ficar sentado, podemos perceber seu fascínio por objetos como panelas, talheres, caixas de sapato e chaves. Quando começam a se locomover, esses objetos passam a ser atrativos e podem se tornar seus brinquedos favoritos. Ao mesmo tempo, seu cérebro está se desenvolvendo em velocidade inigualável a outros períodos de sua vida. Com base nessa premissa, a *Cesta de Tesouros* foi idealizada.

Para sua composição, os objetos são escolhidos e compilados com a finalidade de estimulação dos sentidos das crianças pequenininhas. São materiais diversificados. Majem e Òdena (2010) sintetizam alguns tipos deles: os naturais tais como pedras, sementes grandes, rolinhos ou frutas – limão, maçã, romã; ou ainda industrializados tais comoovelos de lã, escovas de dentes, pincéis ou brochas; objetos de madeira: chocalhos, toquinhos, colheres ou espátulas; objetos metálicos: colheres de diversos tamanhos, latas, argolas de cortina, sinos, chaveiros; objetos de couro, tecidos, borracha, feltro: bonecas de pano, bolas de tênis, rede de pesca, tubos de borracha, retalhos de tecido, couro e feltro; objetos de papel e papelão: caixinhas, tubos, cones e cilindros de papelão, cadernos com espiral; objetos de vidro: embalagens de perfume e maquiagem, colares, puxadores de armários, dentre outros.

De acordo com Majem e Òdena (2010), é essencial reunir aproximadamente sessenta (60) objetos a serem organizados atrativamente em um cesto firme com aproximadamente trinta e cinco (35) centímetros de diâmetro e oito (8) centímetros de altura. Além desses materiais serem higienizados constantemente, é essencial que sejam substituídos com certa periodicidade, com a intenção de renovar os materiais e mantê-los atrativos para os bebês.

Nessa ação com objetos, a criança desenvolve e estrutura modos de percepção e de pensamento, além da capacidade de concentração, de escolha e do prazer da surpresa, mediante exploração dos objetos e sem a intervenção direta do adulto. No entanto, vale ressaltar a importância da presença atenta do adulto nessa ação objetual, representando fonte de segurança e prazer à criança. Segundo Majem e Ôdena (2010, p. 27):

Ainda que o adulto não intervenha nem interfira nas ações das crianças, será um ponto estável de referência para elas. É importante que observe as transformações e os progressos de cada criança, e que perceba quais objetos querem alcançar e quais meios utilizam para isso. Desse modo poderá conhecer os interesses, preferências e progressos de cada menino ou menina.

A não intervenção direta do adulto enquanto as crianças tateiam e manipulam objetos constantes na *Cesta dos Tesouros* não significa um tempo livre em que o(a) professor(a) possa permanecer fazendo outra tarefa, mas, sobretudo, se trata de oportunidade didático-pedagógica para observação das ações e atitudes infantis. Com isso, a brincadeira manipulatória com objetos entre duas ou três crianças em torno da cesta deve sempre ter a supervisão atenta, calma e estimulante do adulto. Nesse sentido, as crianças, movidas por sua curiosidade, podem explorar os objetos da Cesta e, por meio dessa manipulação objetual exploratória, há condições efetivas de ativação e aperfeiçoamento de percepções táteis, gustativas, olfativas, auditivas e visuais.

As proposições de Venguer (1986) ratificam essas assertivas. Para o pesquisador, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das premissas para a formação da personalidade infantil e, de modo específico, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da percepção visual, da percepção tátil e da percepção auditiva.

Em concordância com essas ideias, recuperamos as proposições de Smirnov et al. (1961, p. 174):

As leis de formação das conexões reflexo-condicionadas explicam também a estreita relação que existe entre a percepção infantil e os movimentos e atos da criança. Os primeiros anos de vida da

criança são o período de elaboração das conexões reflexo-condicionadas fundamentais entre os analisadores [olhos, mãos, boca, ouvidos] (por exemplo, tátil-visual) cuja formação exige movimentos e ações imediatas com objetos. Nessa idade, as crianças ao mesmo tempo olham os objetos, os apalham e tocam. Posteriormente, quando essas relações estão mais consistentes e diferenciadas, a ação imediata com os objetos já não é indispensável e a percepção visual torna-se um processo, relativamente independente, em que o componente motor intervém de forma encoberta (principalmente nos movimentos dos olhos). Esses dois estados são observados sempre, mas não se pode relacioná-los a uma idade determinada, já que depende das condições de vida, de educação e de ensino da criança.

Desde o nascimento da criança, a intencionalidade do(a) professor(a) no ato educativo, torna-se, assim, condição para seu desenvolvimento cultural, superando os limites do que a natureza biológica lhe dá. A oportunidade de situações propícias para a ação da criança será “o motor” da aprendizagem de formas superiores de percepção, o que fundamenta a reorganização das estruturas psíquicas elementares. Nesse processo de reorganização das funções psíquicas, acontece a passagem qualitativa das formas primárias, involuntárias e inferiores de percepção às formas mais sofisticadas, voluntárias e superiores de orientação visual, olfativa, gustativa, tátil e auditiva.

Nessa perspectiva, o conhecimento das peculiaridades inerentes ao desenvolvimento das capacidades humanas, isto é, o conhecimento das regularidades do complexo processo de humanização do homem representa condição necessária à atuação intencional do(a) professor(a), entretanto, enfatizamos que apenas a observância desses fundamentos, em si, não garante a ação educativa intencional e consciente. Ela tem valor quando orienta encaminhamentos didáticos da atividade docente caracterizadas em situações educativas planejadas para o trabalho com crianças pequenas, dentre as quais o cultivo da observação dessas crianças como possibilidade para melhor conhecê-las e educá-las e para garantir seus direitos sociais fundamentais como o direito à educação em ambientes extra familiares.

De um a três anos, algumas conquistas essenciais da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem (MUKHINA, 1996). Quando a criança passa a andar de maneira ereta, ela passa a experimentar o mundo com maior amplitude de possibilidades. Primeiro ela é estimulada pelo adulto e depois, quando começa a andar, pelo próprio prazer e autonomia possibilitados pelo caminhar. Aprende a capacidade de se orientar no espaço.

Para Lima (2001), nos primeiros anos de vida, essas conquistas relacionam-se diretamente ao desenvolvimento das formas de percepção, intrinsecamente orientada pela execução de ações com objetos (a atividade infantil principal ou guia de um a três anos). A familiarização com as propriedades objetais (formas, cores e magnitudes) e com as relações espaciais forma “uma reserva de impressões sobre essas propriedades, o que constitui a premissa para o desenvolvimento intelectual posterior” (VENGUER, 1986, p. 115-116). Assim, o desenvolvimento das formas de percepção e orientação infantis fundamenta o aperfeiçoamento e a re-organização das formações psíquicas em níveis superiores.

Essas proposições de Lima (2001) são amparadas nas assertivas de Mukhina (1996, p. 96): “A orientação da criança no mundo que a rodeia, por meio de movimentos e ações externas, é anterior à orientação por meio de processos psíquicos (percepção e reflexão) e é a base desses”.

Nesse processo de desenvolvimento das percepções, a atividade objetal é fundamental. Ela envolve diferentes momentos, dos quais o primeiro é o uso indiscriminado do objeto. Num segundo momento, há a utilização direta do objeto apenas para sua função, e o terceiro trata-se do uso livre, mas consciente de sua função específica (MUKHINA, 1996). A apropriação do objeto pela criança é mediada pela relação do adulto, por meio principalmente da linguagem oral.

Na direção dessas ideias, as considerações de Majem e Òdena (2010) contribuem para nossas discussões. Para essas estudiosas, para a ampliação das referências perceptivas das crianças, a brincadeira heurística configura-se como uma atividade destinada aos bebês maiores, entre 12 e 20-24 meses a ser realizada em pequenos grupos, no máximo dez crianças. Para desenvolver a brincadeira, devemos observar

alguns aspectos, como o espaço, que pode ser a sala em que as crianças estejam acostumadas a brincar. Porém, não deve ter outros objetos ou brinquedos que distraiam a atenção infantil e, além disso, o local precisa estar devidamente preparado com material concreto não catalogado como didático, tendo o tempo de aproximadamente 45 minutos para cada sessão (que se divide em dois momentos: o primeiro, de aproximadamente 20 a 25 minutos de livre exploração pelas crianças e o segundo, de aproximadamente 20 minutos para a organização dos materiais nas sacolas) e disponibilidade de uma ou duas professoras para estar com as crianças “brincantes”.

Dentre os materiais a serem utilizados nessa brincadeira estão objetos, recipientes e sacolas. Os objetos podem ser provenientes da natureza como, por exemplo, conchas, esponjas, buchas, gravetos pequenos; podem ser comprados, tais como rolos de cabelo, prendedor de roupas, pedaços de mangueira; podem ser confeccionados como pompons de lã e retalhos de tecido e podem, ainda, ter as mais diversas procedências, dentre os quais cilindros de papelão, tampas de metal, chaves, pedaços de cano, rolhas, pedaços de barbante. É fundamental que existam, pelo menos, cinquenta (50) objetos do mesmo tipo em bom estado para cada criança. Os recipientes têm a finalidade de conter outros objetos, como, por exemplo, cilindros de papelão ou metal, latas, caixas de madeira, contendo base ou não. É interessante a existência de três ou quatro recipientes por criança para cada sessão de brincadeira heurística.

As sacolas são confeccionadas com tecido medindo aproximadamente 50 x 50 centímetros, dependendo do material que será guardado nela, devendo ser identificadas e guardadas penduradas para facilitar a organização (MAJEM; ÒDENNA, 2010).

Antes de iniciar cada sessão o(a) professor(a) prepara o espaço, retirando todos os brinquedos que possam atrair a atenção das crianças; depois dispõe três ou quatro tipos de objetos, juntamente com recipientes nos cantos da sala, senta-se e observa. Num primeiro momento, as crianças exploram e combinam os objetos e, nessa atividade, descobrem as propriedades e os diferentes tipos de materiais dos objetos, por exemplo.

Num segundo momento, as crianças fazem a recolha do material, guardando-o dentro das

sacolas que são oferecidas pela professora. Todo o trabalho é dirigido pelo adulto. Essa etapa da brincadeira motiva a mobilidade das crianças e auxilia a estruturação do pensamento do(a)s pequeno(a)s, uma vez que favorece a classificação dos objetos no momento de guardá-los. O(a) professor(a) tem o papel de, inicialmente, começar a recolha, retirando objetos que já não atraem o interesse das crianças e guardando-os. Posteriormente, permanece sentado, orientando verbalmente a atividade de recolhas das crianças. Vale ressaltar o papel fundamental do professor (a) durante a brincadeira heurística:

A professora deve controlar tanto o progresso das crianças como a evolução da tarefa educativa a que se propôs. A todo o momento, precisa saber o que quer conseguir e que meios deve colocar em jogo, se está obtendo, ou não, os resultados que pretendia e se os resultados são o que necessitam todas e cada uma das crianças. E, sobretudo, precisa saber que modificações convém propor no que diz respeito à duração da atividade, ao material oferecido, a adequação do espaço, à sua intervenção como pessoa adulta e o ambiente em geral. (MAJEM; ÒDNA, 2010, p. 64).

O(a) professor(a) é organizador de todo o processo, selecionando e compilando os materiais, estruturando-os de modo atrativo às crianças, cuidando do tempo, observando, estimulando por meio de um sorriso ou poucas palavras durante a exploração das crianças, cuidando dos materiais, no que se refere à higienização e substituição, quando necessário e, ainda, orientando o momento da recolha por meio de palavras simples e diretas, como, por exemplo: “atrás de você tem dois objetos”, “tem um debaixo da cadeira”.

Ressaltamos que, em acordo com Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira heurística não se configura como uma prescrição e sim como uma abordagem. Nesse sentido, não há uma única maneira correta de desenvolvê-la, mas, dependerá da criatividade e intencionalidade do(a) professor(a), tornando a tarefa de cuidar das crianças estimulante e enriquecedora.

Segundo Venguer (1986, p. 116),

[...] se os objetos estão simplesmente ante a visão da criança, inclusive se ela os examina, mas não sentir a necessidade de

determinar especialmente sua forma, sua cor, as relações de tamanho ou outras propriedades, isso não determinará nela a formação de representações precisas. Tais representações formar-se-ão somente como resultado da execução de ações de percepção, relacionadas com os objetos que apresentem distintas propriedades. E essas ações, como já vimos, estão relacionadas com os tipos de atividade prática característicos da criança, fundamentalmente com a atividade com objetos. Por isso, a acumulação de representações sobre as propriedades dos objetos, dependerá da medida em que a criança necessita considerar as diversas características (distintas formas, cores, relações de tamanho, etc.) durante suas ações com objetos, já tendo dominado a orientação visual ao realizar essas ações.

Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) é possibilitar ações com objetos com diferentes propriedades e relações entre eles e no espaço circundante, com o objetivo de enriquecer as representações da criança referentes aos objetos.

A relação existente entre o desenvolvimento da percepção e a formação das representações sobre as propriedades objetais dá novo significado à relação intrínseca desse processo com o desenvolvimento da linguagem na infância. A maior parte das palavras apreendidas pela criança, nos primeiros anos de vida, representa objetos e ações. Ao se apropriar dos nomes dos objetos, a criança aprende a reconhecer os objetos independentemente de suas variações externas (cor, tamanho e forma), mas se confunde na distinção das cores, por exemplo.

Conjuntamente com o desenvolvimento geral da percepção aperfeiçoa-se, de modo particular, a percepção auditiva. Segundo Venguer (1986, p. 117):

A principal atividade nas crianças da primeira infância está relacionada com a percepção de sons. Por essa razão desenvolve-se de forma intensa o ouvido fonemático (responsável pela discriminação dos sons), a percepção de sons da língua materna. Da percepção das palavras como complexos sonoros desarticulados, que diferem entre si pelas particularidades da estrutura rítmica e da entonação, a criança passa gradualmente à percepção da composição sonora das

palavras. [...] No entanto, a consolidação do ouvido fonemático se conquista nos anos posteriores.

O aperfeiçoamento e complexificação da percepção humana são fundamentados pelos conhecimentos apropriados ontogenicamente, aqueles conhecimentos que constituem a experiência pessoal acumulada. Nesse sentido, o maior ou menor grau de desenvolvimento da percepção depende da experiência anterior do indivíduo, dos conhecimentos por ele assimilados. Daí acrescentarmos que, para Smirnov et al. (1961, p. 144), “a percepção de algo, como objeto ou fenômeno determinado da realidade, seria impossível sem o apoio na experiência passada” (grifos no original).

Assim sendo, a experiência na atividade acumulada pela criança (atividade comunicativa emocional, atividade com objetos, jogos, estudo, etc.), é o fundamento da passagem qualitativa das formas primárias de percepção à formação da percepção em nível superior. Nessa perspectiva, nos primeiros anos de vida, a mediação do(a) professor(a) visa garantir à criança a ação com objetos diferenciados, bem como observações do ambiente circundante que se tornam condição indispensável ao desenvolvimento perceptivo do bebê.

É a atividade prática do indivíduo – para a criança pequena, a atividade com objetos e comunicação com outras pessoas – que o torna capaz de perceber diferentes qualidades acerca de objetos e fenômenos reais. O processo em que a criança aprende a observar e perceber as particularidades essenciais nesses objetos e fenômenos sociais é um processo de educação: um processo por meio do qual a criança aprende o modo de atuar sobre objetos e fenômenos sociais e a percebê-los por meio de suas características mais essenciais, dando a essa percepção um sentido.

Esse entendimento assinala a natureza social das funções psíquicas superiores, fundamentada pelas apropriações e objetivações do sujeito, por sua ação em processos de comunicação. Nesse sentido, a percepção é uma função psíquica que se fundamenta na prática social. Conforme Smirnov et al. (1961, p. 144),

Como as pessoas, segundo sua idade, seu nível cultural, sua profissão e outras condições, têm distinta experiência, a

percepção dos mesmos objetos e fenômenos é diferente, em cada uma delas e inclusive em uma mesma pessoa em distintos períodos de sua vida; um mesmo objeto ou fenômeno pode ser percebido a partir de distintos pontos de vista, com diferente exatidão e extensão. *Como todos os processos de conhecimento, a percepção, sendo reflexo ou representação do mundo real, depende das características do sujeito que percebe*, de seus conhecimentos, de suas necessidades, de seus interesses, etc. Como a sensação, a percepção é uma imagem subjetiva do mundo real. (grifos no original).

Somente a atuação no mundo permite ao homem a apropriação de formas cada vez mais sofisticadas de perceber as diferentes qualidades e propriedades dos objetos com os quais se relaciona ao longo de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição anterior pautou-se em contribuições da teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, denominada *Teoria Histórico-Cultural*, para a educação de modo geral e de modo particular para a educação de crianças pequenas. Conforme buscamos ratificar, tratou-se de olhares atentos à infância baseados em estudos realizados por nós, com a perspectiva de reflexão sobre os novos sentidos atribuídos à Educação Infantil, por meio de compreensões sobre a criança e sua infância, bem como de suas necessidades de desenvolvimento.

Ao longo do texto, defendemos o lugar e a essencialidade da Educação Infantil, desde os primeiros meses de vida, no processo de formação da inteligência e da personalidade da criança – seu desenvolvimento como ser genérico, isto é, seu desenvolvimento cultural.

Destacamos que, a partir do entendimento de que a criança possui ilimitada capacidade de aprendizagem, como sujeito capaz de atuar no mundo, se relacionar e conviver com outras crianças e adultos de seu entorno, ela constitui sua natureza social humana mediante apropriações e objetivações motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Assim, a expectativa que se tem sobre a criança, o lugar destinado a ela na sociedade em geral e, em particular, no espaço educativo e, fundamentalmente, as oportunidades de

aprendizagem que lhe oferecemos, fortalece esse novo entendimento: a criança como pessoa com direitos próprios, particularidades e interesses a serem ampliados por meio das relações vivenciadas dentro e fora de escolas de Educação Infantil.

Conforme continuamente ratificamos, decorrente desse novo olhar sobre a criança, surge, também, uma nova significação para a Educação Infantil como possibilidade de humanização, oriunda de processos intencionais e conscientes de ensino e de aprendizagem das crianças a partir do seu nascimento. Nessa perspectiva, com base nesses novos sentidos atribuídos à criança e à sua educação, o papel do(a) professor(a), também, se transforma. De acordo com nossa defesa fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no complexo processo de Educação Infantil, o(a) professor(a) torna-se profissional capaz de criar elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, de maneira a escolher os melhores caminhos e conteúdos da cultura para a atividade e, conseqüente, aprendizagem infantil.

Essas novas perspectivas sobre quem é a criança na sociedade contemporânea avançam e se fortalecem em vários lugares do mundo. Em alguns países europeus e mesmo entre nós, a partir de experiências avançadas na área da Educação Infantil, surgem significações forjadas por princípios de atuação intencional do(a)s professore(a)s em relação à educação da criança. Trata-se da educação pautada em estudos, tomada de consciência sobre a atuação docente e a atividade infantil provocada por meio da organização intencional de situações pedagógicas baseadas no sentido de ouvir, observar e se relacionar com a criança por intermédio da reflexão sobre quais são as especificidades da infância e seus direitos fundamentais (LEITE FILHO, 2001; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; MUKHINA, 1996). A partir desta nova perspectiva sobre a infância e a criança, o(a) professor(a) apropria-se de elementos de reflexão sobre as reais necessidades e as formas mais adequadas para motivação do desenvolvimento de capacidades humanas em cada criança.

Essa nova atitude docente está atrelada a um outro entendimento de educação. A educação assume papel primordial no desenvolvimento humano. Por meio da educação, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e

incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade, contidas nesses objetos da cultura. Esses objetos podem ser materiais como instrumentos do dia a dia – objetos e máquinas – ou podem também ser objetos não-materiais, como a linguagem e os costumes, por exemplo.

Desse novo sentido de educação, compreendemos o(a)s professore(a)s como profissionais habilitados a inserir conscientemente a criança como partícipe ativa na aprendizagem do conhecimento e das relações humanas. Esse(a)s professore(a)s assumem papéis como interventores, na medida em que observam, escutam, refletem, documentam e interpretam o processo realizado pela criança, questionam os seus próprios saberes e certezas. Assim se tornam sensíveis e abertos para escutá-la, oportunizando uma educação infantil com base na mediação recíproca, na qual a criança e os professores(as) constituem-se como sujeitos e parceiros mais experientes na prática pedagógica.

Com isso, professor(a) e criança assumem diferentes papéis no processo educativo, embora ambos sejam denotativos de atitude ativa nas relações vivenciadas no interior da escola da infância. Ressaltamos, portanto, a importância de professor(a) e criança serem sujeitos capazes de atribuição de sentidos às suas realizações dentro e fora da escola da infância. Evidentemente, o ensino intencional e planejado caracteriza a atividade do(a) professor(a). Ensina-se à criança aquilo que ela ainda não sabe e que o(a) professor(a), como sujeito mais experiente e profissional preparado para isso, pode realizar, por meio de tarefas didáticas essenciais, dentre as quais o planejamento e a avaliação. As relações entre adultos e crianças tomam outra conotação: esses sujeitos surgem como protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem de conhecimentos historicamente elaborados.

Em relação ao desenvolvimento de formas sofisticadas de percepção, os primeiros anos de vida são propícios para aprendizagens essenciais a esse desenvolvimento eminentemente cultural. Como buscamos afirmar, a partir dos ensinamentos advindos de leituras e reflexões sobre pressupostos da *Teoria Histórico-Cultural*, as situações educativas intencionalmente organizadas para crianças bem pequeninhas podem potencializar o uso e a mobilização de formas de percepção, por meio de uma

diversidade de propostas, dentre as quais a *Cesta de Tesouros* e a *Brincadeira Heurística*.

Referências

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer** nº 022/98. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 de dezembro de 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 20 fev.2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer** nº 20/2009. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 20 fev. 2011.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, vol.23, n. 80, p. 326-345, set.2002. Disponível em: <<http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/CERISARAReferencialCurricularNacional>

[ParaAEducacaoInf.doc/view>](#). Acesso em: 15 mai.2011.

DAVIDOV, V. The influence of L.S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice. **Educacional Researcher**, v.24, n.3, abr. 1995.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

GALPERIN, P. Ya. **Introducción a la psicología**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-180.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola). p. 29-58.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIAMINA, G. M. et al. **La educación de los niños en la edad temprana**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LIÁUDIS, V.; BOGDÁNOVA, V. Sobre la ontogénesis temprana de la memoria. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 206-226.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. **O Referencial Curricular para a Educação Infantil e a formação do (a) professor (a) de crianças pequenas**. In: CONGRESSO PEJA. 4. 2009. Marília. *Anais...* 2009. São Paulo: FFC, 2009. p.10.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, A. R. **El papel del language en el desarrollo de la conducta**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

MAJEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Formação de professores. Série educação infantil em movimento)

MUKHINA, V. **Psicologia da idade idade pre-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

NOVOSELOVA, S. L. **El desarrollo del pensamiento en la edad temprana**. Havana: Pueblo y Educación, 1981.

SMIRNOV, A . A . et al. **Psicologia**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

SOJIN, F. A. (Org.). **El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1985.

TALÍZINA, N. **Psicologia de la Enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicología Preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

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