

**O ENSINO EM CRECHE: NOTAS A PARTIR DE PRESSUPOSTOS DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**TEACHING AT KINDERGARTEN: NOTES FROM THE ASSUMPTIONS OF  
CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY**

**LA ENSEÑANZA EN GUARDERÍA: NOTAS A PARTIR DE PRESUPUESTO DE LA  
PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

\*Eliza Maria Barbosa

\*\*Janaina Cassiano Silva

\*\*\*Altina Abadia da Silva

**Resumo:** Neste ensaio discutimos alguns pressupostos teórico-práticos sobre a organização do ensino em creche de crianças com idade entre um e dois anos, indicando suas contribuições para a enriquecimento da atividade objetual manipulatória característica do desenvolvimento das crianças nessa idade. Visando atingir esse objetivo, refletimos sobre a permanência no atual cenário da educação infantil de traços característicos de funções assumidas pelas instituições educativas em outros momentos históricos e discutimos os elementos constituintes da formação da consciência articulado aos conceitos de linguagem e atividade manipulatória. Reafirmamos a partir de princípios do Materialismo histórico-dialético que as crianças durante a primeira infância iniciam a jornada de produção de sua existência por meio de relações condicionadas historicamente, sob o princípio da cooperação entre os homens e esta relação de dependência lhes fornece a consciência de que vivem em sociedade. Pelos construtos da Psicologia Histórico-Cultural, demonstramos a influência decisiva que os adultos/educadores têm sobre a gênese do ato voluntário nas crianças e como sua linguagem, e depois a das próprias crianças, desempenha um papel regulador das demais funções psicológicas, entre elas a atenção, a percepção e a memória. Alertamos para que a educação em todos os seus níveis reconheça que sua função de formar plenamente o ser humano singular ocorre sob condições históricas e socialmente determinadas. Isso nos permite concluir que as práticas educativas conscientemente comprometidas com a humanização das crianças são a via possível para a superação de mecanismos que historicamente aniquilam suas possibilidades de desenvolvimento humano-genérico.

**Palavras-chave:** Primeira infância. Creche. Ensino. Psicologia Histórico-Cultural.

Ao nos apropriarmos da história da Educação Infantil, entendemos que seus objetivos ligaram-se, em geral, às exigências da estrutura econômica e social, produzindo de modo recorrente um discurso abstrato que disfarça os verdadeiros ideais da educação, perpetua as desigualdades e faz proliferar um contingente de crianças excluídas do direito à educação.

A Psicologia que se fazia desde o século XVIII, até metade do século seguinte, limitava-se a explicar os mecanismos de constituição dos processos mentais complexos a partir de processos mentais simples. Somente mais tarde, no século XIX, os percussores do movimento escolanovista, apoiados numa forte tradição psicométrica, proclamam a necessidade das instituições educativas orientarem-se pelo princípio de assegurar a adaptação dos indivíduos

---

\*Doutorado em Educação Escolar (FCLAr/ UNESP/SP). Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do PPG em Educação Escolar (FCLAr/ UNESP/SP). E-mail: eliza.barbosa@unesp.br. ORCID: 0000-0002-9452-6008.

\*\*Doutorado em Educação (UFSCAR/SP). Docente no curso de Psicologia e PPGEDUC (Regional Catalão - UFG/GO). E-mail: janacassianos@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1145-5820.

\*\*\*Doutorado em Educação (UNIMEP/SP). Docente no curso de Pedagogia e PPGEDUC (Regional Catalão - UFG/GO). E-mail: tina@wgo.com.br. ORCID: 0000-0002-7496-5556.

suprindo as habilidades não desenvolvidas por eles. Os desdobramentos dessa concepção são amplamente conhecidos, porém cabe registrar a elaboração da teoria da carência cultural que originaram os programas de educação compensatória nos anos de 1970 e início de 1980, para corrigir o suposto déficit que apresentavam as crianças consideradas marginalizadas culturalmente e que não haviam desenvolvido as habilidades e competências necessárias para sua escolarização futura. No campo acadêmico, por sua vez, há uma predominância neste período dos estudos que focalizam as análises sobre o desenvolvimento das crianças de acordo com sua faixa etária, a qualidade dos ambientes familiares e uma tímida preocupação com o atendimento.

A função de compensação do déficit caracteriza as primeiras instituições educativas infantis brasileiras e sua completa superação não pode ainda ser proclamada visto que ainda encontramos contemporaneamente seus traços no atendimento às crianças. Completados mais de vinte anos da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 a qual institui a educação infantil como primeira etapa da escolarização básica, o atendimento em creches continua sendo um arquétipo dos grandes desafios a serem enfrentados, visto que não democratizamos o acesso às crianças menores de três anos e a qualidade do atendimento oferecido registra poucos avanços, especialmente se compararmos o quanto de conhecimento teórico sobre as necessidades formativas das crianças temos disponibilizado em diferentes campos de conhecimento.

Faremos aqui um pequeno recuo histórico para demonstrar que essa abundância de pressupostos teóricos contrasta também com o fato de convivermos na atualidade com um aspecto que remonta à função de guardiã assumida pelas pré-escolas europeias ainda no século XVIII. Abramovay e Kramer (1991) indicam que, em função das grandes transformações sociais ocorridas especialmente na França e Inglaterra daquele século, tornou-se urgente a criação de instituições que abrigassem as crianças órfãs e filhas da classe trabalhadora. Portanto, tratava-se de uma preocupação oficial em não barrar a expansão do sistema capitalista e não estavam em questão as demandas formativas das crianças.

Este fenômeno que vinculava uma função exclusivamente de guarda às exigências crescentes de uma mão de obra para o trabalho, expressa-se contemporaneamente pela prática recorrente, observada em vários municípios brasileiros, de subordinar o atendimento às crianças atendidas em creche à comprovação de que a mãe ocupe uma vaga de emprego formal. Aquilo que é, por um conjunto de leis brasileiras, um direito da criança e da família, transforma-se, por uma crônica insuficiência de investimentos efetivos em educação, em um privilégio e, sob o princípio da finalidade, assemelha-se à função de guardiã.

Esta rápida análise é oportuna, pois, embora não tenhamos dados suficientes para afirmar que esse direito convertido em privilégio é uma generalidade, ele figura como mais um dos problemas incidentes sobre o campo das políticas públicas de educação que, além de se mostrarem insuficientes quanto ao acesso às creches pelas crianças brasileiras menores de três anos, convive com a inevitabilidade de oferecer um ensino que supere as práticas informais e assistencialistas as quais, afinal, nunca deixaram de existir.

Neste texto, pretendemos oferecer algumas percepções e pressupostos para o ensino em creche, pois produzir críticas, à luz de proposições progressistas, aos modelos de investimento e atendimento nessa modalidade, é imprescindível para refletir sobre alternativas pedagógicas absorventes da noção de que a humanização das crianças se produz nos diversos sistemas de relações sócio-culturais, especialmente as que ocorrem nas instituições formais de educação.

Discutiremos, a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Histórico, os princípios da atividade principal que caracteriza o desenvolvimento das crianças na primeira infância<sup>1</sup>, e a proposição de atividades pedagógicas para o trabalho educativo em creche, incorporando-a à discussão realizada por Luria (1986) sobre a importância da linguagem do adulto no surgimento e evolução do ato voluntário nas crianças.

### **As crianças de um a dois anos: notas sobre a formação da consciência, linguagem e atividade.**

De acordo com Marx e Engels (1992), o pressuposto para que cada indivíduo construa sua existência é que haja condições para produzi-la. Isso significa, em primeiro lugar, produzir os meios para a satisfação de necessidades tais como: comer, abrigar-se, vestir-se, etc. Por sua vez, as ações e instrumentos que as realizam criam novas necessidades e a maior evidência que temos deste fato é que a humanidade se renova cotidianamente criando outros homens, gerando assim novas relações sociais. Marx e Engels (1992) destacam os aspectos da produção da existência:

[...] seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social - social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. (MARX; ENGELS, 1992, p. 55).

É neste âmbito das relações sociais, tal como descrita por Marx e Engels (1992), que se situa também o surgimento da consciência e da linguagem, visto que a consciência do homem é, segundo Leontiev (1978), a forma histórica concreta de seu psiquismo, que adquire

---

<sup>1</sup> Segundo Elkonin (1987) a primeira infância possui como referência etária o período que vai do primeiro ao terceiro ano de vida. Junto com o primeiro ano de vida, ele constitui o que para este autor corresponde à época, também denominada de primeira infância.

particularidades diversas segundo suas condições sociais da vida e particularidades das relações sociais de produção. Esse mesmo autor nos lembra que a particularidade humana de refletir psicologicamente a realidade (consciência) se efetua por meio da linguagem, isto é, através de palavras. Na consciência do homem, portanto, as imagens sensíveis adquirem significados. Tais significados se materializam linguisticamente em propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta de modo que às impressões sensíveis dos objetos que circundam as crianças são acrescidas de conteúdos que aos poucos vão se internalizando e esta impressão imediata recebida do objeto, relacionada a generalização verbal, confluem para a intensificação da formação da consciência.

Essa generalização verbal materializada na palavra surge também das necessidades de coordenar esforços de todos os indivíduos para um fim comum; dividir funções; e transmitir uns aos outros as experiências adquiridas. A linguagem, além de favorecer a atividade prática e assegurar o processo de comunicação, surge como função reguladora de todas as demais funções, criando novas leis para seu funcionamento. Nas crianças bem pequenas, idade na qual ocorre o aparecimento da fala, é possível observar em relação aos objetos percebidos pelo menos três mudanças já indicadas por Leontiev (1978), sendo: a discriminação e nomeação por palavras; sua conservação na memória; e a ampliação das relações de comunicação e atividade conjunta com os demais indivíduos.

O desenvolvimento da atividade, consciência e linguagem impõe-se milenarmente a todos os indivíduos de nossa espécie como condição de produção do humano não-natural. As conquistas observadas durante o primeiro ano de vida, que se ampliam e desdobram-se em muitas outras nos dois próximos anos, entre elas: o aperfeiçoamento da atividade motora que institui a marcha e a manipulação de objetos; o aparecimento da fala; e o início das funções voluntárias, constituem traços essenciais da linha divisória entre o homem e os demais animais. As crianças, durante esta primeira infância, iniciam a jornada de produção de sua existência por meio de relações condicionadas historicamente sob o princípio da cooperação entre os homens e essa relação de dependência lhes fornece a consciência de que vivem em sociedade. (MARX; ENGELS, 1992).

A atividade manipulatória, via principal de apropriação da realidade material e simbólica pelas crianças em seu segundo ano de vida, se desenvolverá de modo dependente, segundo Elkonin (2009, p. 211), “[...] da atenção pedagógica que se lhes tenha prestado”, ou seja, aquela apropriação, embora refira-se à processos de cada ser em particular, ocorrerá somente sob as decisivas mediações desencadeadas no trabalho educativo. Esta atividade

embrionária, nos primeiros dozes meses de vida, inicia a passagem que durante o segundo e terceiro ano transformará as ações com objetos e o relacionamento com os adultos:

[...] a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto” (ELKONIN, 2009, p. 215).

Essa atividade origina não só a compreensão por parte das crianças quanto aos modos como os objetos são utilizados em sociedade, mas também quanto às formas conjuntas de ação e cooperação que marcarão todas as suas relações futuras. Trata-se não somente de uma atividade prática, mas de um anseio por reciprocidade emocional na relação com os adultos. Elkonin (2009) nos lembra que as crianças antecipam emocionalmente o resultado de suas ações visto que seu cumprimento desencadeia reações positivas ou negativas nos adultos as quais dão às crianças as primeiras percepções da vida em sociedade.

A gênese dessa consciência nos condiciona a reiterar a afirmação de Marx e Engels (1992, p.64) quanto à evidência de que, embora os indivíduos produzam-se uns aos outros e a “[...] a riqueza espiritual verdadeira do indivíduo depende da riqueza de suas relações efetivas”, essa produção não ocorre alheia a interesses estranhos à vontade do agir humano; sempre haverá forças hegemônicas contrárias ao pleno desenvolvimento cultural das crianças e o arrefecimento de práticas políticas que assegurem mudanças significativas em sua individualidade.

A despeito dessa constatação, defendemos que a educação em todos os seus níveis não visa à adaptação por meio de um conjunto de leis funcionais que regulariam toda a conduta humana. Essa é uma interpretação esquemática que condiciona práticas educativas informais e absorva do princípio de que a educação forma o ser humano singular sob condições históricas e socialmente determinadas. Análises críticas sobre o homem em processo de educação devem explicitar os elementos teóricos mediadores entre as singularidades individuais e a concepção histórico-social do ser humano. A incompletude própria do recém-nascido e sua perene relação de dependência com os outros seres humanos devem indicar aos educadores que seu ensino sobre a realidade cultural tem a prerrogativa de oferecer concretamente às crianças os elementos constituintes de sua humanização.

Acreditamos que os conceitos elaborados pelo materialismo dialético, tomados aqui como pressupostos, iluminam os obstáculos existentes entre as necessidades formativas das crianças e sua materialização nos processos educativos observados em creches.

## **A atividade manipulatória e a organização do ensino em creches**

Uma simples observação de crianças entre o primeiro e o segundo ano de vida permite-nos perceber que seus comportamentos dirigem-se pela atividade objetal que inclui desde as partes do próprio corpo, do colega, do educador e alcança todos os objetos culturais ou naturais disponíveis. Essa atividade objetal, como nos lembra Luria (1986), significa ações práticas que ocorrem tanto no plano externo (objetos reais), quanto no plano interno, correspondendo ao manejo de objetos em sua forma simbólica ou mental. O conjunto de atividades principais assegura aos indivíduos a organização das formas mais complexas da vida consciente, e a atividade objetal, associada a linguagem, são, na primeira infância, embora não exclusivamente, as principais formas de elaboração da realidade. Esse pressuposto orienta nossas reflexões a seguir sobre aspectos da rotina e atividades que ocorrem nas creches, e suportados nele, indicamos outras direções para a organização das práticas que ali se realizam.

Se partirmos da compreensão de que os objetos em geral - brinquedos, sucatas, livros, motocas, móveis, objetos de higiene, etc - expressam por meio de suas características as ações humanas neles materializadas, e que através do seu manejo pelas crianças ocorrem as primeiras transformações em sua consciência, a oferta desses objetos pelos educadores não deve ocorrer de forma aleatória e na ausência de um planejamento. Exigirá intencionalidade e consciência das finalidades, pois se trata de identificar os elementos que serão dados à exploração por parte das crianças sob a mediação dos adultos que a educam.

Rotineiramente, o que observamos nos contextos educativos de creche são grandes baldes ou sacos de brinquedos, muitos deles danificados, ou ainda, caixas cheias de sucatas às quais as crianças têm livre acesso ou que lhes são oferecidos ordinariamente, ocupando, subtraídas as horas dedicadas à higiene e alimentação, quase de modo exclusivo o restante do tempo de permanência diária das crianças na instituição. Essa prática tem pelo menos duas adversidades. A primeira é que em geral as ações de exploração das crianças ocorrem sem a mediação dos adultos, cuja linguagem atua de forma particularmente relevante no sentido de indicar às crianças as possibilidades de ação oferecidas pelos objetos; a segunda traduz-se na profusão de elementos que são dados à sua percepção e atenção visto que, como não há critérios para a seleção desses objetos, inibe-se o processo de generalização o qual, para ocorrer, exige a existência de elementos em comum entre os objetos.

Vygotsky e Luria (1996) explicitam que a percepção, função psicológica que assim como as demais, não resulta de uma trajetória natural de desenvolvimento, e sim ascende progressivamente numa direção que caminha da parte para o todo, do simples para o

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.178-191, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5156.*

complexo, e mesmo nas primeiras percepções, busca-se captar não os objetos isolados, mas situações comuns ou integrais. Além disso, é preciso lembrar que a percepção não capta o significado dos objetos; em outras palavras, o fato das crianças manejarem objetos que tenham uma função comum, como por exemplo, brinquedos de cozinha, não lhes assegura a percepção de que há relação entre: garfos, colheres, panelas e pratos. Ainda que apresentem: formas; espessuras; cores e tamanhos diferentes, eles formam um “conjunto”, unido pelo princípio de seu uso como instrumentos criados para suprir uma necessidade humana. Somente os adultos, cuja percepção já é mediada pelo significado social dos objetos, é que podem fornecer os aparatos para a superação de um funcionamento primitivo da percepção das crianças na primeira infância.

Esses princípios sobre a natureza e o funcionamento da percepção devem ser observados, pois, quando tomados como mediadores para as práticas educativas, implicam não só na escolha dos objetos (brinquedos) que serão oferecidos às crianças, mas principalmente, iluminam as intervenções dirigidas a elas pelos educadores. Em termos práticos, significa que as crianças não devem brincar com os mesmos objetos todos os dias; que sua oferta ocorra considerando suas propriedades funcionais em comum; que as observações feitas pelos adultos por meio da linguagem revelem mais do que as propriedades empíricas dos objetos; e que também suas ações dadas como modelo às crianças ocupem-se de traduzir os mecanismos exigidos para seu uso.

Desta forma, uma prática que tradicionalmente ocorre sem um objetivo pedagógico definido criará as condições ideais para a atividade manipulatória. Por meio dela se refletem as condições externas da realidade e permite-se a elaboração de certas informações pelas crianças. Essa prática deve estar presente diariamente na rotina das creches, de modo especial nas modalidades que atendem as crianças de um a dois anos, como princípio organizador do ensino, assumindo particular importância no processo que lhes permite superar os limites da experiência sensorial atingindo a formulação de generalizações ou categorias.

A título de exemplo, podemos sugerir atividade com bolas de tamanhos diversos, desde as menores, como de ping-pong, até os bolões. As mediações dos adultos devem favorecer o manejo das crianças no sentido de perceberem relações como: as pequenas cabem “escondidas” nas duas mãos; pulam mais alto do que as maiores; podem ser carregadas uma em cada mão; quando chutadas exigirão maior destreza, correrão muito rápido; e produzem um barulho mais agudo quando quicadas. As bolas médias, bem como as grandes, exigem o uso das duas mãos; são mais facilmente chutadas; quicam sem fazer tanto barulho; podem ser utilizadas para “sentar”; e são mais facilmente jogadas uns para os outros. Observando-se

esses procedimentos, a atividade deve se repetir mudando os objetos e buscando os espaços mais adequados para o seu uso.

São conhecidas também as “rodas de leitura”, influenciadas pela crescente defesa de que as crianças sejam letradas desde os primeiros anos. Essa prática em geral segue uma dinâmica que se inicia com a leitura de um livro pelo adulto; na sequência as crianças exploram os livros individualmente, folheando-os e, sempre que possível, os adultos destacam e nomeiam algum objeto ou característica. Reiteramos o valor pedagógico dessa atividade para as crianças, pois ela favorece a formação rudimentar de hábitos e mecanismos de leitura; assegura uma aproximação afetiva entre os pares, o domínio de gestos e expressões; e contribui de modo incontestável para o desenvolvimento da percepção e da atenção voluntária por meio da função reguladora que a linguagem dos adultos desempenha.

Luria (1986) ao discutir o papel da linguagem na organização dos processos psíquicos superiores, demonstra que, enquanto a criança não fala ou essa função encontra-se parcialmente desenvolvida, a instrução verbal do adulto subordina a ação das crianças formando as bases primitivas do ato voluntário. Os estudos discutidos por Luria (idem) demonstram que a organização do ato voluntário apoia-se no desenvolvimento linguístico das crianças, dividido em duas diferentes etapas. Na primeira etapa, quando os adultos dizem às crianças frases como: “*pegue aquele boneco azul*”; “*onde está o cachorro?*”; “*chute aquela bola grandona*”; e essa fala se faz acompanhada de gestos indicativos, os adultos dirigem a sua atenção, “[...] separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com ajuda de sua própria linguagem os atos motores das crianças” (LURIA, 1986, p. 95). Até aqui, o ato voluntário está dividido entre duas pessoas, inicia-se na interlocução verbal do adulto e culmina na ação da criança. Na segunda etapa, as crianças passam a dar ordens a si mesmas por meio da fala que já se encontra mais desenvolvida. Tais ordens são mais extensas quando a fala é externa e concomitante à ação, abreviando-se quando a língua se internaliza e neste ponto, a ação precederá a fala. Luria (1986) afirma:

No início, a criança deve se subordinar a instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes estar em condições de transformar essa atividade “interpsicológica” em um processo interno “intrapésíquico” de auto-regulação. A essência do ato voluntário livre consiste em que sua causa encontra-se nas formas sociais de comportamento. Em outras palavras, o desenvolvimento da ação voluntária da criança começa com um ato prático que a criança realiza por indicação do adulto. (LURIA, 1986, p. 95).

Nas atividades descritas de manipulação de brinquedos e livros, quando resultantes de ações planejadas pelos educadores, temos dois bons exemplos de como a organização do ensino pode ser decisiva no desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e de como a



fala dos adultos, depois a sua própria, regularem desde o ato motor até o ato mental. Na roda de leitura, por exemplo, quando o adulto lê e nomeia objetos ou características, une uma palavra a um objeto e, segundo Luria (1986), as reações das crianças adquirem um caráter específico. Como se trata da gênese do ato voluntário, os experimentos discutidos por Luria (1986) demonstram um comportamento comum até metade do segundo ano de vida que é uma certa dificuldade da criança em cumprir a ordem dada pelo adulto em função de que os demais objetos próximos àquele indicado exercem uma forte influência sobre as crianças gerando uma possível alteração na conduta.

Isso ocorre, no entanto, pela influência da impressão visual dos objetos e não porque as crianças apresentam dificuldades em compreender o significado da instrução. Perto dos três anos, as crianças já têm plenas condições de cumprir exatamente a ordem dada. Essa dinâmica do desenvolvimento do ato voluntário que culmina na internalização da linguagem como reguladora da conduta revela sua natureza social e para nós, constitui-se num pressuposto de grande valor pedagógico.

O momento de guardar os livros deve ser incluído com fins pedagógicos na atividade de roda, pois temos aí uma relevante oportunidade de reforçar o significado na instrução. Quando dizemos: “*João, pegue esse livro do pato*”; “*Bia, traga esse bem pequeno para mim*”; “*Felipe, guarde aquele do balão azul*”, damos um apoio visual ao gesto indicativo que se juntam com a função reguladora da linguagem. A repetição de atividades como essas é uma via determinante para a superação pelas crianças de se deixarem levar pelos estímulos dos objetos, substituindo-os pelos estímulos procedentes de sua própria ordem verbal, o que corresponde a orientar-se pelo significado expresso pela fala em detrimento das características empíricas dos objetos. Encontramos nessa internalização da fala a gênese do processo que originará as funções psicológicas superiores.

Nesta mesma direção sugerimos a realização de práticas que proponham as rodas com objetos. Objetos escolhidos intencionalmente pelos educadores, que tenham elementos em comum, seja por suas propriedades empíricas, seja por sua funcionalidade, podem ser colocados em “caixas surpresas” e, em roda, as crianças tiram um objeto, fazem a leitura de suas características, nomeiam-no e os educadores devem ensiná-las a fazer as correspondências não dedutíveis empiricamente, explicitando seus usos e significados sociais. Essa mediação resulta em duas modificações características da idade que vai do segundo ao terceiro ano de vida e que se concretiza no aparecimento da atividade manipulatória como principal. Observa-se uma crescente substituição do interesse pelo o outro (as pessoas), para os objetos e estes, convertem-se em “[...] meio para a satisfação de necessidades, ou, em

instrumentos”. (MARTINS, 2009, p. 110). É nesse ponto que as mediações realizadas por meio da linguagem dos educadores se tornam relevantes. Através delas as crianças iniciam sua trajetória de compreensão dos objetos como objetivações humanas e obviamente a jornada que os converterá em seres humanos em seu sentido genérico. “Essa dinâmica criança-objeto/criança-adulto, constitutiva da atividade objetual manipulatória, tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem quanto é, nesse período, a principal via desse mesmo desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p.111).

Em circunstâncias educativas semelhantes, sugerimos ainda roda de músicas. Na caixa coloca-se objetos - que adquirem nessa atividade a função de signo mnemônico - que lembrem alguma música conhecida pelas crianças, por exemplo, uma aranha deverá lembrar: “Dona Aranha subiu pela parede [...]”, ou ainda, um pintinho de pelúcia para que se cante: “Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão [...]”. O uso de gestos deve acompanhar a música, criando uma dinâmica favorável para que as crianças se expressem amplamente. A memória, função psicológica em franco desenvolvimento nesse período, opera ainda de modo involuntário e atividades como essa, a qual implicam em recordação, repetição e associação, convertem-se em importante expediente de conversão futura daquela função em voluntária.

Longe de caracterizar-se como simples atividade de associação ou condicionadora de atos reflexos, ela pode beneficiar o desenvolvimento da memória voluntária, sobretudo porque amplia os conteúdos e o tempo que são dados à recordação e ao reconhecimento pelas as crianças. Martins (2009) explica que é por meio dessa ampliação a qual fornece às crianças novos conteúdos mnemônicos que ocorrerá a conversão da memória involuntária em voluntária.

Depois de repetir algumas vezes a atividade com as crianças, sugerimos a substituição dos objetos por outros que podem também ser associados à música e ao objeto presente anteriormente. Neste caso, a aranha pode ser substituída por uma teia e o patinho por uma pena amarela. Ao realizar tal substituição favorecemos a atividade simbólica, pois as crianças precisarão atribuir um sentido que o objeto assume naquela circunstância específica e que é divergente de seu significado social. A possibilidade de atribuir um sentido, a partir de objetos que não possuem uma relação direta com o conteúdo a ser lembrado, constitui as premissas básicas ao aparecimento dos jogos de papéis (atividade principal na idade pré-escolar).

Todas as atividades aqui discutidas devem ser compreendidas como atividades pedagógicas que, conforme Martins (2009), são enriquecedoras da atividade manipulatória objetual e nessa condição devem ser priorizadas nas rotinas das creches. Barbosa e Silva (2016, p.03), a propósito de discutir a premência de investirmos na formação dos educadores de

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.178-191, Set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5156.*

creche, destacam que devem ser superadas as concepções que operam no campo da Educação Infantil, condicionantes de práticas “[...] circunscritas aos cuidados, ao acompanhamento do desenvolvimento e do interesse das crianças”. Para isso, não podemos oferecer atividades sob a justificativa de: “as crianças gostam”; “os pais esperam que façamos”; “é lúdica”, “respeita o interesse das crianças”, etc. Essa decisão é de cada educador, que deverá ter sua prática orientada não por interesses ou percepções circunstanciais, mas mediada teoricamente, pois esta é a condição para um trabalho educativo coerente e comprometido com a formação do humano nas crianças.

### **Considerações Finais**

O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural é tributário de que a ciência deve desvelar as estruturas subjacentes à historicidade do social não revelada somente pela evidência dos dados empíricos. Isso exige que toda análise realize-se a partir do pensamento teórico, buscando articular em uma visão crítica os elementos teóricos mediadores entre as singularidades de cada indivíduo e a concepção histórico social do ser humano, a fim de construir propostas práticas dirigidas à indivíduos concretos.

Ao considerarmos a educação a atividade que assegura aos membros da sociedade humana seus processos de compreensão do mundo físico e social por meio dos conhecimentos, hábitos e experiências acumulados culturalmente, teremos que reconhecer tratar-se de um fenômeno que comporta de um lado uma dimensão individual e de outro, cultural. Essa constatação possui um caráter tão radical que se torna quase impossível delimitar onde começam e onde terminam as influências dessas dimensões no processo de formação dos indivíduos. Qualquer esboço teórico que se isente desse reconhecimento resultará em análises incompletas e abstratas, pouco úteis para uma exata compreensão dos objetivos e finalidades da educação.

Resta-nos reafirmar que a compreensão defendida para a relação de ensino e aprendizagem estabelecidas nas creches deve orientar-se pelo caráter interativo e socializador da educação e pela existência de condições de vida, objetivas e subjetivas, diferentes entre educadores e crianças. Essa existência, entretanto, não deve justificar um provável relativismo cultural, o qual em nome de promover relações menos diretivas e supostamente mais democráticas entre os pares desta relação, termina por preservar a desigualdade social. Quando tal simetria ocorre, os conhecimentos dominados pelo educador e necessários ao processo de desenvolvimento intelectual e social das crianças tendem para a negligência.

As boas práticas educativas não são as que se estruturam na ausência de uma adequada mediação teórica que subsidie os educadores dando-lhes critérios para as escolhas que farão tendo em vista a tarefa de, como nos lembra Saviani (2012), produzir em cada indivíduo em particular a humanidade produzida coletivamente. Vygostky (2001) afirma que a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento ontogenético nos membros da espécie humana, sendo que este desenvolvimento deve ser entendido como produto e não como requisito da aprendizagem. É na função de adultos contributos do pleno desenvolvimento cultural das crianças que os educadores devem reconhecer-se e serem reconhecidos.

Iniciamos esse texto destacando as fragilidades viventes na Educação Infantil, em parte pela histórica falta de investimentos efetivos na educação e por políticas pouco articuladas no sentido de assegurar condições de trabalho e de formação aos educadores de creche, mas também pela insuficiência de discussões acadêmicas que ultrapassem o ponto da crítica e apresentem proposições pedagógicas acompanhadas da devida reflexão teórica necessária para que as mesmas não sejam tomadas como meros “modelos”.

Esperamos ter construído um ensaio dessa proposição, mesmo reconhecendo os limites que todo texto possui. Reafirmamos, entretanto, a necessidade de consolidar o projeto de democratização do acesso à creche pelas crianças das camadas menos favorecidas; de extinguir os mecanismos que convertem seus direitos em privilégios; de revigorar o compromisso e a especificidade das instituições educativas com o processo de formação do humano-genérico nessas crianças, dando-lhes a condição plena de desenvolver-se superando os limites dos motivos biológicos elementares ou das experiências cotidianas que as alienam e as enfraquecem.

Para concluir, relembremos uma passagem de *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), quando as personagens Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais novo e o menino mais velho vão à festa de Natal na cidade e se deparam novamente com sua invisibilidade social que perpassa por seu ressequido conhecimento não-cotidiano do mundo.

O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem-vestidas. Encolheu os ombros. Talvez aquilo tivesse sido feito por gente. Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito, soprou-a no ouvido do irmão. Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. (RAMOS, 2014, p. 82).

Aqueles que conhecem a obra de Graciliano Ramos sabem que esta é somente mais uma passagem na qual os personagens experimentam a impressão de não pertencerem ao gênero

humano; diz o menino: “Como podiam *os homens*<sup>2</sup> guardar tantas palavras”. Lutemos para que as mazelas desse romance não se concretizem na vida de nossas crianças.

### **TEACHING AT KINDERGARTEN: NOTES FROM THE ASSUMPTIONS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY**

**Abstract:** In this essay we discuss some theoretical-practical assumptions about the organization of teaching children from two to three years in daycare, indicating their contributions to enrichment of manipulative object activity characteristic of the development of children at that age. In order to reach this goal, we reflect on the permanence in the current scenario of children's education of characteristic features of functions assumed by educational institutions in other historical moments and we discuss the constituent elements of the formation of the articulated consciousness to the concepts of language and manipulatory activity. We reaffirm from the principles of historical-dialectical materialism that children in early childhood begin the journey of producing their existence through historically conditioned relations, under the principle of cooperation between men and this relationship of dependence provides them with the consciousness that they live in society. Through the constructs of Cultural-Historical Psychology we demonstrate the decisive influence that adults/educators have on the genesis of the voluntary act in children and how their language, and then that of children themselves, plays a regulating role of the other psychological functions, among them attention, perception and memory. We urge education at all levels to recognize that its function of fully integrating the singular human being occurs under historically and socially determined conditions. This allows us to conclude that educational practices consciously committed to the humanization of children is the possible way to overcome mechanisms that historically annihilate their possibilities of human-generic development.

**Keywords:** Early Childhood. Kindergarten. Teaching. Cultural-Historical Psychology.

### **LA ENSEÑANZA EN GUARDERÍA: NOTAS A PARTIR DE PRESUPUESTO DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Resumen:** En este ensayo discutimos algunos presupuestos teórico-prácticos sobre la organización de la enseñanza de niños de dos a tres años en guardería, indicando sus contribuciones para la enriquecimiento de la actividad objetual manipulatoria característica del desarrollo de los niños a esa edad. Para alcanzar ese objetivo reflexionamos sobre la permanencia en el actual escenario de la educación infantil de rasgos característicos de funciones asumidas por las instituciones educativas en otros momentos históricos y discutimos los elementos constituyentes de la formación de la conciencia articulada a los conceptos de lenguaje y actividad manipulatoria. Reafirmamos a partir de principios del Materialismo histórico-dialéctico que los niños durante la primera infancia inician la jornada de producción de su existencia por medio de relaciones condicionadas históricamente, bajo el principio de la cooperación entre los hombres y esta relación de dependencia les proporciona la conciencia de Que viven en sociedad. Por los constructos de la Psicología Histórico-Cultural demostramos la influencia decisiva que los adultos/educadores tienen sobre la génesis del acto voluntario en los niños y como su lenguaje, y luego la de los propios niños, desempeña un papel regulador de las demás funciones psicológicas, entre ellas la atención La percepción y la memoria. Alertamos para que la educación en todos sus niveles reconozca que su función de formar plenamente el ser humano singular ocurre bajo condiciones históricas y socialmente determinadas. Esto nos permite concluir que las prácticas educativas conscientemente comprometidas con la humanización de los niños son la vía posible para la superación de mecanismos que históricamente aniquilan sus posibilidades de desarrollo humano-genérico.

**Palabras clave:** Primera infancia. Guadería. Enseñanza. Psicología Histórico-Cultural.

---

<sup>2</sup> Grifo nosso.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 9, 1991, p. 27- 38.

BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. Os desafios para formação dos educadores de creche: a experiência do programa cresça e apareça do município de Araraquara/SP. **Anais... 3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, Marília/SP: Unesp, 2016. p. 1-11.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

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

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 93-121.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach - a contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealistas. Tradução de Frank Müller. 3. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2010.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. Posfácio de Hermenegildo Bastos, 124. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em junho de 2017.

Aprovado em agosto de 2018.