

APRESENTAÇÃO

Nossa intenção ao propor um dossiê que discute a educação infantil tomando como fundamento a teoria histórico-cultural é oferecer para o leitor uma discussão articulada entre teoria e prática. De nosso ponto de vista, ao compreender a teoria histórico-cultural, tanto o professor e a professora de educação infantil quanto o professor e a professora que se dedicam à formação de profissionais para a educação da infância, bem como os pesquisadores que se dedicam a ambos os temas reúnem elementos para orientar suas práticas numa perspectiva de promoção de desenvolvimento humano. Há, entre profissionais da educação brasileira, um desprestígio da teoria, expresso mesmo em ditado popular que afirma que a teoria, na prática, não se realiza. O fato, porém, é que não há prática sem teoria que a fundamente. Ao negar a adoção de uma teoria, nossas práticas acabam por adotar seja o senso comum – um misto de verdades passadas, meias verdades, mitos e preconceitos –, seja fragmentos de teorias que possivelmente criticaríamos se as víssemos explicitadas. Em outras palavras, ou fazemos uma adoção consciente por uma teoria, ou corremos o risco de ser adotados por uma delas. Adotar conscientemente uma teoria do desenvolvimento humano, no caso da prática educativa, não significa fazer uma adesão cega ao conjunto de seus conceitos, mas dialogar com eles sobre a realidade educativa para compreender esse real e interferir nele. Com isso, já apontamos um desafio essencial à adesão a uma teoria: a superação de sua expressão no nível do discurso e a busca de elementos mediadores que a façam se tornar uma prática concreta, sem o que estaremos contribuindo para a afirmação de que a teoria (de fato, o discurso sobre essa teoria), na prática não se realiza, pois sem elementos mediadores que possibilitem ultrapassar o nível do discurso, anuncia-se uma “teoria”, mas a prática acaba dirigida pelo senso comum.

Desse ponto de vista, buscamos com os artigos que compõem esta seção, elucidar uma teoria para orientar uma prática de educação das crianças pequenas que promova a formação e o desenvolvimento das melhores qualidades humanas criadas socialmente ao longo da história. Entendemos que, ao esclarecer uma teoria para professores e professoras de educação infantil, assim como para seus formadores e formadoras, e para outros profissionais da escola da infância que influenciam as condições concretas da vida das crianças na escola, contribuimos para a constituição de sua liberdade de pensar e agir como educadores em prol de uma educação de qualidade para e com as novas gerações.

Ao adotar a ideia de que a atividade humana é base e fundamento de toda vida humana, a abordagem histórico-cultural adotou o pressuposto de que os seres humanos não são escravos das circunstâncias, mas os criadores de sua vida – as circunstâncias condicionam a vida, mas a liberdade humana se manifesta na capacidade dos seres humanos de mudar as circunstâncias e criar a própria vida.

O conceito de atividade – tomado pela psicologia de Marx, que, por sua vez, o havia tomado do sistema filosófico de Hegel – constitui uma das conquistas mais importantes das ciências humanas. Antes da introdução dessa categoria, o ser humano era visto como determinado pelo ambiente ou por um criador. E, desse ponto de vista, a educação não tinha papel no processo de humanização, a criança era percebida como uma “tábula rasa” e a responsabilidade de cada um por seu próprio destino era reduzida ao mínimo. Com a ideia da atividade humana como essencial ao processo de humanização, os seres humanos deixam de ser vistos como objetos passivos, e passam a agentes ativos que criam o mundo e com ele, criam sua vida.

Na educação, as implicações dessa nova concepção de ser humano e de seu processo de humanização – que, de um modo geral, chamamos desenvolvimento – promovem uma grande reviravolta no pensar e agir docentes. Sendo o processo de desenvolvimento – ou de humanização – condicionado pelos processos de aprendizagem que, por sua vez, são condicionados pela atividade do sujeito, isso significa que a criança é capaz desde que nasce de estabelecer algum tipo de relações com seu entorno e atribuir ao que vive e sente algum sentido. A criança não é, pois, um ser incapaz, mas agente ativo em seu próprio desenvolvimento.

Com o conceito de criança e com o papel da educação, mudam também o papel da escola da infância, o lugar do professor e da professora nesse processo de humanização que, em última instância, é um processo de educação. Pela importância que assume no processo de humanização, a educação precisa ser intencionalmente articulada e, para isso, há que se compreender o complexo processo de ensinar e aprender na infância de 0 a 6 anos, síntese, como todos os processos humanos, de múltiplas determinações. O conjunto de artigos que ora apresentados busca contribuir com essa compreensão.

O primeiro artigo de Cláudia Valderramas Gomes (UNESP/Campus de Assis), **Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento da criança de zero a três anos**, trabalha com a tese de que é na materialidade do contexto cultural, no universo da linguagem, dos objetos e da história que a criança constitui sua condição humana. Nos primeiros três anos de vida, os processos afetivos e a interposição da cultura ganham destaque e indicam a importância que os elementos mediadores, em especial os educadores, desempenham nesse processo como forma de expressar outra atitude frente à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Se a comunicação constitui uma atividade essencial para o homem e a linguagem oral, ao se desenvolver, permite à criança apropriar-se dos significados das palavras de forma progressiva e, com eles, dos construtos sócio-culturais da humanidade de modo a formar suas funções psíquicas superiores, Michelle de Freitas Bissolli, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em **O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche**, indica que compete aos professores e professoras um trabalho que enfoque a linguagem oral como objeto de uma prática intencional nas creches, respeitando o direito das crianças pequenas ao desenvolvimento integral.

Já a Sônia Regina dos Santos Teixeira, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em **O papel da brincadeira no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia**, confere visibilidade aos processos vivenciados pelas crianças da Ilha do Combu, no Pará, os quais, por intermédio dos significados compartilhados nas brincadeiras de faz de conta, constituem a identidade de ribeirinhos amazônidas.

De forma geral, a ausência de compreensão de que o desenvolvimento humano procede de experiências de vida e de educação acaba fazendo com que as crianças sejam tratadas apenas como objetos do trabalho dos adultos e não como sujeitos em formação a partir das experiências que vivem. Nesse sentido, o artigo de Suely Amaral Mello e Renata Aparecida Dezo Singulani, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), **Uma prática que concretiza a teoria: aproximações entre a teoria histórico-cultural e a abordagem de Pikler-Loczy**, busca as mediações que concretizam a teoria desde a educação dos pequeninhos na interessante experiência húngara.

O artigo **De nós para você para mim: a co-construção da identidade nas interações na pequena infância**, de Rod Parker-Rees, professor da Plymouth Institute of Education, retoma a discussão acerca da relação complexa e simultânea entre os processos intersíquicos de interação social e os processos intrapsíquicos de pensamento individual. Se a identidade emerge a partir *de* um “nós” primário, também é possível argumentar que só somos capazes de desenvolver a autoconsciência porque internalizamos formas de interação que são inicialmente vividas entre as pessoas. As interações sociais fornecem oportunidades para aprender muito mais sobre outras pessoas (e sobre nós mesmos) do que é acessível à nossa percepção consciente.

Refletindo sobre as novas formas de jogo nas quais adultos entram ativamente na fantasia das crianças como um meio de promover o desenvolvimento, Beth Ferholt e Monica Nilsson, em **Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's “creative pedagogy of play” in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools** (Teoria do Brincar

de Vygotsky, imaginação e criatividade na prática diária: a “pedagogia do brincar criativo” de Gunilla Lindqvist nas escolas infantis dos Estados Unidos e nas escolas suecas inspiradas em Reggio-Emilia), discutem o suporte teórico para esta nova forma de atividade a partir de uma reinterpretação da teoria de Vygotsky de jogo, com ênfase na sua característica criativa.

Maria Assunção Folque, professora da Universidade de Évora, Portugal, em **Reconstruir a cultura em cooperação tendo como mediadora a pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa**, procura repensar o papel da escola infantil e do educador na sua relação com as crianças e com a sociedade. Com base em pesquisas desenvolvidas compreende as instituições para a infância como espaço de revitalização cultural e social, onde o currículo decorre de uma gestão cooperada e os circuitos de comunicação revitalizam o encontro humano numa construção mútua de significados e de aprendizagens.

Para finalizar, ainda que sobre os mesmos fundamentos teóricos, mas com foco nas formas contraditórias que a atividade trabalho assume na sociedade capitalista, o artigo de Soraya Franzoni Conde e Célia Regina Vendramini, professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**, aponta a impossibilidade do direito à infância se concretizar nos limites da desigualdade social do sistema. Dessa forma, confere visibilidade ao fato de que para grande parte das crianças residentes em áreas rurais catarinenses, a atividade de trabalho, facilmente confundida com ajuda familiar, concorre de forma desleal com o tempo que as crianças e os adolescentes destinam à brincadeira e ao estudo, questão essa que não pode ser ignorada por estudiosos comprometidos com as instituições públicas de educação no amplo e desigual território brasileiro.

Na medida em que o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho avançou, o aumento da produção de excedentes permitiu que algumas parcelas da sociedade pudessem desfrutar de vitórias na luta diária pela sobrevivência. O tempo de não trabalho passou a ser desfrutado para alguns segmentos da sociedade e, especialmente, destinado ao tempo da criança. Conforme Mello (2007), a infância, na forma como a pensamos hoje, é uma construção dos últimos 200 anos, antes, ia-se para a guerra, casava-se e trabalhava-se assim que se tivesse condições físicas. Se, por um lado, vivemos o avanço de um conjunto de direitos anunciados, entre os quais se destacam os direitos das crianças, por outro vivemos tempos sangrentos escancarados cotidianamente nas redes sociais. Como alertava Marx, vivemos ainda na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi consolidado para a maior parte das crianças do planeta e não o será senão também pela luta contra a

concentração de riqueza, do saber, do poder e da submissão do trabalho à relação capital.

Ainda que para a classe trabalhadora a luta pela sobrevivência imediata obrigue as crianças a trabalharem nem que seja na forma aparente da ajuda que de fato substitui o adulto, na vida das crianças das classes média e alta, o dia é preenchido com inúmeras aulas fazendo com que a infância e a adolescência seja um tempo focado na preparação para a vida produtiva.

Nesse sentido, a luta de todos que se preocupam com a educação da criança e do adolescente se torna uma luta pelo direito à infância. Buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para que a educação supere a lógica fabril, fragmentada e disciplinadora das instituições pensadas para os filhos e as filhas da classe trabalhadora. Portanto, confirmamos a referência marxiana segundo a qual conhecemos o nível de desenvolvimento de uma sociedade pelas relações estabelecidas entre os homens, as mulheres e as crianças (MELLO, 2007).

Suely Amaral Mello
Soraya Franzoni Conde
Organizadoras

REFERÊNCIA

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jun./jul. 2007.