

Artigos

Giselle Silva Machado de Vasconcelos¹

As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil

Resumo: O presente texto procura discutir e vislumbrar as contribuições da psicologia histórica cultural para a participação das crianças na educação infantil. Confronta-se o discurso da participação, pautado num viés parteralista e adultocêntrico, inibidor de práticas democráticas efetivas em contextos infantis pedagógicos na interlocução com conceitos cunhados por Vigotski, Leontiev e Luria, tais como brincadeira, o desenvolvimento da psiquê humana e cultura. Desmistificar a ideia de criança incapaz, de cognição determinada pelo biológico, de etapas pré-definidas de desenvolvimento e compreender que a criança, tal como o adulto, tem seu desenvolvimento de forma plurifacetado na relação com a sua condição social, histórica e cultura é o que possibilita tonar as instituições de educação infantil um espaço de valorização de saberes e de participação infantil.

Palavras chaves: Participação Infantil, Psicologia Histórico Cultural, Educação Infantil.

The developmental psychology of contributions in the cultural historical perspective to childhood participation

This paper discusses and glimpse the contributions of cultural historical psychology for children's participation in early childhood education. Confronted the discourse of participation, based on a paternalist bias and centered on adult, inhibitor of effective democratic practices in teaching children contexts in dialogue with concepts coined by Vygotsky, Leontiev and Luria, such as play, the development of the human psyche and culture. Demystify the idea incapable child, determined by biological cognition, pre-defined development stages and understand the child, such as adult, has its development of multifaceted way in relation to their social, historical and culture is the allowing behold the educational institutions a valorization space of knowledge and childhood participation.

Keywords: Childhood Participation, History and cultural Psychology, Childhood Education.

¹ Doutoranda em Educação na Linha de Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina

Este texto tem como objetivo compreender o conceito de participação infantil dentro de um enfoque materialista histórico e perspectivar algumas implicações pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural² que possam contribuir para uma relação mais democrática entre crianças e adultos no âmbito da educação infantil. Contudo, por compreender a complexidade do tema levantado (participação-educação-criança) este exercício dialogará também outras áreas do conhecimento, embora o cerne da reflexão seja a psicologia. Vale considerar ainda que a materialização destas reflexões foi suscitada a partir das discussões e estudos realizados no seminário especial denominado “Atividade da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural,” ofertada pela professora Dra. Maria Isabel Batista Serrão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2013.

Afinal, diante as contribuições da perspectiva Histórico-cultural, teriam as crianças capacidades de participar (tomar decisões) sobre suas vidas, sobre as coisas que lhe dizem respeito? E mais, qual o papel docente na promoção de uma relação participativa das crianças?

Entre o discurso do direito a participação e os contributos críticos

Ao propor uma discussão em torno dos direitos das crianças e mais especificamente, sobre o direito a participação, faz-se necessário tecer algumas reflexões em torno das seguintes questões: O que são crianças? Como vivem? O que fazem? Como percebem o mundo? Quais as suas potencialidades? Como se desenvolvem? Estas questões tornam-se essenciais, pois é a partir do modo como a sociedade às responde que a criança ocupa o seu lugar social.

Muitos estudiosos e pesquisadores, principalmente nas últimas décadas do séc XX e nas iniciais desde sec. XXI, têm se debruçado em defender um “novo” status social à criança, qual seja:

² Teoria psicológica desenvolvida pelo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), nos anos de 1920.

um sujeito de direitos. No entanto, admite-se, no campo das ciências humanas³, configurado à luz de uma concepção hegemônica ocidental, que a criança e a infância, ou seja, a condição de viver o tempo de ser criança passa a ser objetos de reflexão a partir da *Modernidade*, tal como descreve Botto (2002, p. 13):

Diferente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pela preocupação dos adultos com as crianças, preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar social que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações.

Porém, falar dos direitos das crianças, exige considerar que entre o reconhecimento da criança como objeto de preocupação social e a efetiva consolidação da garantia dos direitos à ela conferido são situações ainda muito distantes bem como alerta Fernandes (2005) ao questionar a *Modernidade* como um tempo de surgimento e fortalecimento dos direitos das crianças, uma vez que este período da história se traduz como um tempo de poder relativamente tradicional:

As crianças foram, durante muitos séculos, sujeitas a terríveis processos de selecção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais, que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. É portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos (FERNANDES, 2005, p.34)

Para compreender este movimento partiremos, tal como sinalizado anteriormente, do enfoque da perspectiva histórico-cultural onde o debate epistemológico é compreendido como construção humana e histórica, neste sentido, este novo “status” conferido à criança não nasce do “nada”, mas das relações entre os homens, no seu processo (histórico) de humanização. Há de se considerar ainda, que estas relações são permeadas de contradições, de lutas políticas, econômicas e ideológicas.

Em 1979, com a Europa dividida em dois blocos, ao final da guerra fria e com milhares de crianças órfãs, a Organização das Nações Unidas – ONU proclamou que este seria o ano internacional da criança. O governo polaco propôs, em homenagem Janusz Korczak⁴, que se criasse a Convenção dos Direitos da Criança – CDC, cujo lema principal, influenciado pelo movimento da Escola Nova, era o *melhor interesse da criança*. A CDC foi aprovada apenas em 1989⁵ pela Assembleia

³ Ver especialmente Ariés (1981), Cambi (1999), Botto 2002 e Kuhlmann (2004).

⁴ Pedagogo, médico e escritor que manteve um orfanato durante a segunda guerra mundial e foi assassinado junto com as crianças pelos Nazistas no centro de concentração de Treblinka em 1942.

⁵ Ratificado em 1990 pela maioria dos países envolvidos, apenas EUA e Somália não ratificaram.

Geral das Nações Unidas e a partir de então, a garantia do reconhecimento da infância como sujeito social de direitos no plano legal começou a ser defendida.

Ao analisar a CDC é possível identificar que o documento se fundamenta em três grandes direitos centrais: Participação, Provisão e Proteção, sendo este último o mais difundido e contemplado nos artigos o que revela de certo modo uma ideia de criança subjugada pelos adultos. A participação por sua vez, quando anunciada traz consigo o alerta quanto à maturidade e a capacidade da criança para tomar decisões, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano puramente biológico e individual, como podemos perceber no artigo 12 do referido documento:

Os Estados Partes garantem à criança com *capacidade* de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e *maturidade* (CDC, 1990 grifos meus).

Para a perspectiva histórico-cultural todo ser humano é capaz de aprender e tecer reflexões. O desenvolvimento humano tem sua materialidade no biológico, no entanto, este biológico não é definidor de todo o desenvolvimento e por isso as crianças não podem ser entendidas como produto desta organicidade tal como aponta Mello (2010, p. 186) ao defender uma superação desta visão simplista:

Tal superação envolve a apropriação de uma concepção do desenvolvimento infantil que questione as compreensões simplistas que abrangem este desenvolvimento à semelhança dos processos de crescimento das plantas e dos animais, como processos naturais, isto é, biologicamente determinados, acontecendo por acúmulo quantitativo no nível do indivíduo e não na relação social.

Os seres humanos, diferentemente dos animais, produzem os instrumentos necessários à realização do trabalho, sendo capazes, também, de conservá-los para uso posterior, preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, aperfeiçoar instrumentos e criarem novo. Logo, o desenvolvimento intelectual do ser humano não é resultante do cérebro e de suas sinapses apenas, mas das experiências com o mundo que a cerca, uma vez que é através das relações sociais-pela a atividade - que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, tal como esclarece Vigotski⁶ (2012, p. 114):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

⁶ A grafia do nome do autor está em diferentes formas: Vigotski, Vigotski, Vygotisk, etc. isso se deve a pluralidade como o nome do mesmo é traduzido no Brasil. Em respeito aos tradutores transcrevi tal como o nome é escrito na obra referida.

E, também Leontiev (1978, p.278):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens.

De acordo com os autores, o processo de internalização, ou seja, das funções intrapsíquicas, consiste numa série de transformações em que as funções humanas inicialmente são representadas por uma atividade externa – interpessoais (a partir das relações sociais), que ao ser elaborado começa a ocorrer internamente num processo que passa de interpessoal para intrapessoal como resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, as funções aparecem primeiro no plano social e posteriormente no plano individual regulado pela consciência.

Os autores nos ajudam a compreender o que é ser criança. Críticos de uma ideia de desenvolvimento pautado apenas na biologia, ambos realizaram estudos significativos no campo da psique infantil. As crianças são seres humanos com especificidades biológicas cujo desenvolvimento depende das relações sociais estabelecidas. Tal como pode ser percebido nas palavras de Leontiev (2012, p. 59 grifos meus) sobre o desenvolvimento da psique infantil:

Para esclarecer o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil, precisamos, primeiro, compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de desenvolvimento. O primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera.

A partir da Teoria Histórico-Cultural existem peculiaridades dos diferentes momentos do desenvolvimento humano (materialidade biológica), no entanto, este desenvolvimento ocorre em um contexto relacional, social e histórico, e a compreensão de suas condutas não pode se dar com base em uma perspectiva individualista. Torna-se então inegável considerar que as crianças são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e que a capacidade da criança em participar não pode estar vinculada apenas à idade cronológica e à maturidade biológica da criança, mas às relações que a mesma estabelece com o mundo circundante, já que, a construção do conhecimento é uma ação partilhada, que depende do outro, numa relação mútua e que se desenvolve ao longo da vida do sujeito e não apenas em determinado momento.

De acordo Luria (1976), todas as atividades cognitivas básicas do ser humano ocorrem

imbricadas com sua história e acabam por se constituir num produto de desenvolvimento histórico-social de sua comunidade, ou seja, as habilidades humanas não são determinadas por fatores genéticos apenas, são elas resultado de todas as atividades praticadas a partir de hábitos sociais de cultura no qual o ser humano se desenvolve. Logo, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e sua infância (a condição de viver o tempo de ser criança e a história pessoal na qual ela está submersa) são elementos que contribuem para o seu modo de pensar e agir no mundo.

Leontiev (2012, p. 63) nesta discussão – desenvolvimento infantil – nos reafirma a ideia de conhecimento partilhado ao proferir que:

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Outro ponto relevante que merece destaque trata-se do lema principal da CDC: “melhor interesse da criança”. Para a perspectiva histórico-cultural a atividade passa a existir mediante a necessidade, ou seja, os motivos são os atores da ação, no entanto, estes desejos só se configuram em atividade, se mediadas por instrumentos, sejam eles no campo das ideias ou materiais, que suprirão estas necessidades/motivos/desejos – chegar ao objetivo. Além disto, pode-se afirmar que é a relação histórica (social e cultural) entre sujeito e objeto que delimita a ação e não o objeto em si. Por isso, o objeto só se configura em atividade quando este está relacionado com o motivo, do contrário, é somente objeto que não gera atividade.

Nas palavras de Davydov (1986, p.16)

A atividade do sujeito está sempre associada a certa necessidade. Sendo uma expressão da carência de algo experimentado pelo sujeito, a necessidade provoca sua tendência à busca, na qual se manifesta a plasticidade da atividade: sua semelhança às propriedades dos objetos existentes independentemente dela. Nesta subordinação ao objeto, nessa semelhança a ele consiste a determinação da atividade humana por parte do mundo externo. Neste processo tem lugar a “palpação” (percepção) de seu objeto por parte da necessidade, sua objetivação, sua conversão no motivo concreto da atividade.

Diante o excerto é possível compreender que ao levantar como lema “o melhor interessa da criança” o documento desconsidera todo o conjunto de artefatos e experiências que levam o ser humano – e também a criança – a se interessar pelas coisas que lhe cerca, denotando uma visão

naturalizada de criança e de infância, tal como já foi indicado. Parece-nos, diante a breve reflexão traçada até aqui, que os documentos legais orientadores da participação infantil têm como base filosófica para pensar as crianças o racionalismo. Compreendendo-as como adultos pré-formados, trazendo em si (e por si) as suas possibilidades de desenvolvimento.

Atividade principal, brincadeira e cultura: conceitos de base para a participação

Se por um lado a gênese do discurso da participação infantil se fundamenta em concepções racionalistas sobre a criança e seu desenvolvimento, é fato que sociologicamente, ela traz para o cenário internacional a necessidade de conhecer as crianças e a condição social na qual elas estão inseridas. Neste sentido, muitos estudiosos têm se debruçado em compreender as crianças e suas infâncias⁷ uma vez que o conceito de participação está vinculado ao conceito de ação social, e por isso que ao discurso da participação infantil defendida por muitos estudiosos se apóia no conceito de criança capaz, criança como sujeito social (e não apenas como possível sujeito social), como um ser humano que atua socialmente e, a infância, como etapa geracional que produz cultura⁸ e que tem contribuições importantes para pensar e repensar o mundo em que vivemos.

Mello faz uma análise sobre esta questão (2010, p.184):

O conceito de criança como alguém incapaz de aprender até atingir certonível de desenvolvimento nasceu de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo, destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. Como lembra Vygotsky (1995), um ponto de vista negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto. Essa concepção foi, por muito tempo, sustentada por uma psicologia do desenvolvimento que procurava explicar pela herança biológica as qualidades humanas que, hoje sabemos, são sociais e históricas.

O que vale considerar por hora é que diante das contribuições da Teoria Histórico Cultural as crianças precisam ter acesso aos modos participativos de relação social afim de que signifiquem e generalizem estas relações.

Roger Hart (1992), estudioso da área da participação infantil, defende que o exercício da participação pelas crianças deve ser experienciado nos diferentes âmbitos sociais:

7 Infâncias no plural por assumir uma posição teórica de que não há apenas um modo de viver este tempo de vida. No entanto, por não desconsiderar também a ideia de que infância é uma condição humana, e por compreender que ela é plural e é única tal como a criança, utilizarei infâncias no plural quando assim designar as crianças também no plural e no singular quando usar criança também no singular.

8 Mais adiante retomarei a ideia de criança como produtora de cultura utilizando a THC como aporte teórico.

É irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu os 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social, não pode ser ensinada como uma abstração (HART 1992, p.49).

Explicitado e assumindo o interacionismo como teoria psicológica que tem na sua raiz a defesa da participação das crianças, uma vez que esta compreende as relações sociais como parte essencial do desenvolvimento humano, faz-se importante refletir sobre alguns conceitos-chaves desta corrente e suas contribuições para a temática proposta.

Começaremos pelo conceito de “atividade principal” (ou atividade-guia), conceito este primordial para a compreensão da teoria histórico-cultural.

Leontiev (2012, p. 64-65) define⁹:

Chamamos de “atividade principal” da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores, etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (“O que é um soldado do Exército Vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade.

⁹ Uma análise sobre as traduções das obras de Vigotski, Leontiev e Luria feita por Zoia Prestes (2010), indica que onde se lê “brinquedo” refere-se à brincadeira, onde se lê “aprendizagem” refere-se a “desenvolvimento” e “atividade principal” refere-se “atividade-guia”.

Para o autor, a brincadeira é a atividade-guia da criança. Trazendo esta afirmação para o campo da participação infantil, poderíamos afirmar que é pela brincadeira que as crianças reestruturam e significam os processos participativos. No entanto, no segundo item o autor alerta para o fato de que a reestruturação dos processos psíquicos não ocorrem apenas na atividade principal. Isto significa que também em outras atividades as generalizações em torno das relações democráticas também coexistem.

Sobre esta questão Prestes (2011, p. 2) nos elucida:

A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que é única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética.

Embora seja na brincadeira que as crianças desenvolvem sua personalidade, e esta seja a atividade guia da criança na percepção do mundo que as cerca, significando funções sociais e padrões de comportamento, a brincadeira não pode ser compreendida por si só como a única atividade da criança, tão pouco, que esta seja entendida como impermeável às relações que as crianças possuem com os outros, sejam estes outros os adultos, as crianças ou até mesmo os objetos, ao contrário, é na brincadeira que as crianças resignificam, reelaboram todas as experiências vividas.

Diante da assertiva de que a brincadeira é a atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança e por isso, em acreditar que ela deve ser o eixo estruturante dos processos pedagógicos principalmente na educação infantil, e que isto significa planejar os tempos e espaços da brincadeira, penso ser necessário trazer mais elementos sobre a esta atividade-guia a fim de tecer reflexões que reverberem numa prática educativa democrática.

A primeira coisa a ser desmistificada sobre a brincadeira é o fato de considerá-la como uma atividade prazerosa para a criança. Interpretá-la desta forma é cair num reducionismo sobre a sua sinalização no desenvolvimento infantil e conseqüentemente uma prática pedagógica espontaneísta.

É o próprio Vigotski (2008, p. 24) quem faz essa ponderação:

Permitam-me, nesse momento, passar ao problema da brincadeira em si. Sabemos que a definição de brincadeira, levando-se em conta como critério a satisfação que ela propicia à criança, não é correta por dois motivos. Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira. O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia. Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação.

São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito freqüentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança. Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta.

A brincadeira não pode ser inferida como atividade prazerosa justamente porque é nesta atividade que ela significa seus afetos generalizados. Por exemplo, uma criança que é agredida pela mãe, ao brincar e assumir o papel de mãe na brincadeira significará (mesmo que dolorosamente) esse papel. No entanto, ela não significará apenas o papel que a mãe dela desempenha, mas fará uma generalização de tudo que experienciou sobre a relação mãe-filho. Trará para a sua brincadeira a relação da vizinha com o filho dela, sobre as coisas que seu par (outra criança) expressou sobre esta relação, sobre o que vê na televisão, sobre o que escuta nas histórias infantis, etc. Esse processo de generalização (de elaborar sobre todas as coisas que viu, sentiu e ouviu) sobre o papel de ser mãe é um processo conflituoso e muitas vezes doloroso para a criança. E isto é brincadeira.

A segunda questão que considero relevante trazer para o debate é a ideia ainda persistente de que a brincadeira é uma ação sem objetivo e sem regras. Para Vigotiski (2012) na criação de uma situação imaginária a criança estipula regras, submete suas ações a um determinado sentido diante dos significados que atribui a um objeto. Por isso, ao observar uma brincadeira, não veremos uma criança ao assumir o papel de cachorro piar, por que a criança, diante das suas experiências sabe que um cachorro não pia. Contudo, na brincadeira há também uma resignificação do que está posto culturalmente/socialmente, assim, é possível que algumas cadeiras possam virar um ônibus, no entanto, mesmo ao resignificar as cadeiras (dar outro significado para estes objetos), ainda, mesmo como ônibus, há regras. Por exemplo, as cadeiras ficam enfileiradas uma em frente da outra e não uma ao lado da outra.

É justamente por que a brincadeira é permeada de regras que ela torna-se eixo importante para entendermos a participação das crianças. Na brincadeira, as crianças tomam decisão, decidem coletivamente quais regras serão assumidas e compartilham conhecimentos. Poderia ousadamente afirmar que é por meio do brincar que as crianças exercem suas primeiras ações participativas e que exercitam uma prática democrática, mas é também na brincadeira que elas internalizam as relações autoritárias das quais experienciam, principalmente na relação adulto-criança.

Isto pode ser facilmente identificado ao observarmos uma brincadeira de faz de conta onde algumas crianças assumem o papel de adulto (pai, mãe, professora, etc.) e outras o papel de crianças (filho, aluno, etc.). Nestas brincadeiras as crianças que assumem o papel de adulto desempenham

posturas autoritárias frente às outras crianças. Geralmente são estas (as que assumem o papel de adulto) que conduzem as ações na brincadeira: *“Você agora vai ficar aqui sentado vendo TV e não me incomoda mais”*. *“Tu não fez a atividade então não vai para o parque brincar”*, *“você não sabe nada, eu sou o pai então eu que mando”¹⁰*.

Se a brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento da psique e contribui no desenvolvimento da personalidade é fato que as crianças generalizam, significam e internalizam este modo de relação entre crianças e adultos: as crianças não sabem, não podem e não devem; os adultos é que tem legitimidade para tomar decisões e conduzir a vida das crianças.

O problema que se coloca não está na brincadeira em si, do que as crianças brincam ou no modo como elas brincam, mas quais as experiências vividas por elas, uma vez que não é a brincadeira em si que define a personalidade. O que se coloca no cerne desta problemática é o modo como crianças e adultos se relacionam.

Deste modo considero inconveniente e equivocado que o adulto intervenha diretamente na brincadeira das crianças quando essas situações apareçam no faz de conta. Isto seria apenas um modo de didatizar a brincadeira. O papel do adulto, principalmente do professor, sobre esta questão é de proporcionar para as crianças vivências de uma relação horizontal entre todos os sujeitos sociais.

Nas palavras de Vigotski (2010, p.683-684)

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. [...] Dessa forma não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

E então em seguida o autor define o conceito de vivência:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade... Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI 2010 p. 686).

¹⁰ Registros meus realizado em 2011 numa creche pública de Florianópolis onde desempenho a função de coordenadora pedagógica desde 2002. Estes registros não foram feitos para fins de pesquisa e sim como objeto de reflexão sobre a prática pedagógica em uma formação em serviço.

Esta ideia adultocêntrica na qual apenas os adultos são capazes está intimamente relacionada com a questão do desenvolvimento humano entendido somente pelo viés biológico (é o adulto que está pronto biologicamente, a crianças ainda não) mas também pela compreensão de que somente os adultos são responsáveis historicamente pela produção cultural. As crianças ficam a margem deste processo, cabendo a elas apenas a apropriação daquilo que o mundo adulto produziu.

Mello (2010, p. 184) colabora com a discussão entre criança capaz e incapaz sob o ponto de vista da teoria histórico cultural:

O conceito de criança como alguém incapaz de aprender até atingir certonível de desenvolvimento nasceu de uma visão adultocêntrica de criança pequena que a caracterizava predominantemente de um ponto de vista negativo, destacando suas incapacidades em comparação com os adultos, a limitação de sua experiência, a insuficiência de seus conhecimentos, a incapacidade de pensar logicamente, de controlar sua própria conduta. Como lembra Vygotsky (1995), um ponto de vista negativo que nada nos diz das peculiaridadespositivas que diferenciam a criança do adulto.

A autora colabora ainda nesta problemática ao fazer uma reflexão sobre o papel do professor e do pesquisador frente às crianças:

Ao mesmo tempo e na mesma perspectiva, seacultura – o meio social e histórico – e o próprio mediador influenciam o desenvolvimento infantil por meio da relação que a criança estabelece com eles, relação essa que é condicionada pela vivência – pela experiência emocional e pelas experiências anteriores da criança –, sua expressão é condição essencial dessa nossa nova compreensão. Se a apropriação que a criança vai fazendo do mundo não é linear, mas condicionada por sua experiência emocional, pela atividade que realiza em relaçãoo objeto da cultura com que se relaciona, nosso conhecimento de como esse processo se efetiva depende essencialmente de conhecermos os sentidos que cada criança vai atribuindo aos elementos da cultura que vai conhecendo e do qual vai se apropriando a partir da maneira como os interpreta, como se inteira deles, de como se relaciona emocionalmente com eles. E a condição para conhecer esses sentidos é a própria expressão das crianças.Para a teoria histórico-cultural, o processodeformação dos seres humanos se constitui na relação dinâmica entre os processos de apropriação e de objetivação. Em outras palavras, não apenas o processo de apreender a cultura, mas também aquele em que expressamos essa apropriação que vai sendo feita da cultura constituem, ambos, a dinâmica essencial do processo de humanização ou de educação(MELLO 2010 p. 189-190 grifos meus).

As crianças produzem cultura. Produzem porque são seres humanos, tal como os adultos. Produzem cultura dentro das suas especificidades biológicas, sociais e culturais. Produzem cultura porque são capazes de criar. Sendo a atividade criadora, nas palavras de Vigotski (2009, p.11), “[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou

uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que esta construção habita e se manifesta” e a cultura o conjunto de criações humanas repassadas para as gerações futuras, é declarado que as crianças produzem cultura e são tão importantes para o processo de humanização quanto os adultos.

É ainda utilizando as palavras de Vigotski (1995, p.305) que defendo esta posição: “[...] não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento”. As crianças produzem cultura à medida que enriquecem, resignificam e modificam a cultura na qual se apropriaram.

Considerações finais

Pensar em participação infantil exige olhar a criança pelo prisma dialético da cultura humana. Assim, a educação que tem por objetivo humanizar, deixará de ser tão desumanizada. Esta tem sido a maior contribuição da teoria histórico cultural diante as leituras e reflexões feitas: chamar-nos a atenção para a relação de poder existente entre os adultos e as crianças.

As contribuições de Vigotski, Lúria e Leontiev trazem mais do que uma mera compreensão do desenvolvimento psicológico das crianças. Eles fazem diante os seus estudos uma denúncia: as crianças estão invisibilizadas nas suas possibilidades de ser e agir no mundo, e também um anúncio: as crianças são capazes de ser e fazer no mundo. Estas são questões que a teoria histórico cultural nos faz refletir quando coloca crianças e adultos, (considerando cuidadosamente as suas especificidades biológicas, culturais e sociais) numa intrínseca relação de saber, num processo dialético de humanização.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BOTTO, Carlota. IN FRETAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR. Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. Ed. Cortez, SP, 2002.
- CAMBI. Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Textos publicados na Revista SovietEducation, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986).
- FERNANDES, Natália. **Infância, Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**, 2005. Tese de doutorado em Sociologia da Infância. Uminho/PT.
- HART, Roger. **Children’s Participation: From Tokenism to Citizen ship**. Florença: UNICEF, 1992.
- KUHLMANN JR. Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciando Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica. Pp. 15-33. 2004.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. IN: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. SP: Editora Ícone, 2012.
- MELLO, Suely Amaral. **O Lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico cultural**. IN: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.183-197, jul./dez. 2010.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2010.
- PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf Acessado no dia 22/08/2013.
- UNICEF. **Convenção dos Direitos das Crianças**, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** vol. III. Madrid: Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. IN: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2008 (Mimeo)

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação**. Tradução: Zoia Prestes. Editora Atica, SP, 2009.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1976.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. IN: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. SP: Editora Ícone, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. IN: Psicologia USP vol. 21 no.4 São Paulo 2010. pp. 681-701. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103656420100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em 04 de setembro de 2013.