



Psicologia em Estudo
ISSN: 1413-7372
revpsi@uem.br
Universidade Estadual de Maringá
Brasil

de Freitas Bissoli, Michelle
DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Psicologia em Estudo, vol. 19, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 587-597
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287135323003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Michelle de Freitas Bissoli²
Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, Brasil

RESUMO. Este trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, tem por objetivo trazer à discussão a relação que se estabelece entre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e a formação da personalidade da criança. Tem por fundamentos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e busca responder, fundamentalmente, às seguintes questões: O que é a personalidade?; Quais são as forças motrizes do seu processo de desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança?; Quais as especificidades do trabalho dos professores da Educação Infantil e como a atividade pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade infantil? Para tanto, pretendemos refletir sobre alguns princípios essenciais de um trabalho docente capaz de impulsionar o processo formativo integral da criança na Educação Infantil. Consideramos que, com a consolidação de práticas pedagógicas que mediem as relações entre as crianças e a cultura, é possível organizar atividades que focalizem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e a personalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Vigotsky; personalidade da criança.

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S PERSONALITY: THE ROLE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT. This theoretical and bibliographic work aims to discuss the relationship between pedagogical practice developed in Early Childhood Education and the formation of a child's personality. It is based on assumptions of the Cultural-Historical Theory and seeks to answer, primarily, the following questions: What is personality?; What are the driving forces of its development process in the first years of life of a child?; What are the specificities of the work of Early Childhood Education teachers, and how can pedagogical activity contribute to the development of a child's personality? To do so, we intend to think over some essential principles of a teaching work capable of impelling a child's comprehensive formative process in Early Childhood Education. We consider that, with the consolidation of pedagogical practices that mediate the relationships between children and culture, it is possible to organize activities focusing on different dimensions of human development and personality.

Keywords: Subjectification processes; maternity; premature infants.

DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN. Este trabajo, de carácter teórico-bibliográfico, tiene el objetivo de traer a la discusión la relación que se establece entre la práctica pedagógica desarrollada en la Educación Infantil y la formación de la personalidad del niño. Tiene por fundamentos los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural y busca responder, fundamentalmente, a las siguientes cuestiones: ¿qué es la personalidad?; ¿cuáles son las fuerzas motrices de su proceso de desarrollo en los primeros años de vida del niño?; ¿cuáles las especificidades del trabajo de los maestros y maestras de Educación Infantil? y; ¿cómo la actividad pedagógica puede contribuir para el desarrollo de la personalidad infantil? Pretendemos, así, reflexionar acerca de algunos principios esenciales de un trabajo docente capaz de impulsar el proceso de formación integral de los niños en la Educación Infantil. Consideramos que, por intermedio de la consolidación de prácticas pedagógicas que auxilien las relaciones entre los niños y la cultura, es posible organizar actividades que enfoquen las diferentes dimensiones del desarrollo humano y de la personalidad.

¹ *Apoio e financiamento:* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² *Endereço para correspondência:* Av. Ephigenio Salles, 2222, Condomínio Florença Residencial Park, Bloco 2B, ap. 204, Bairro Aleixo, CEP 69.060-020, Manaus-AM, Brasil. *E-mail:* mibissoli@yahoo.com.br.

Palabras-clave: Educación Infantil; Vygotsky; personalidad del niño.

Quando nasce uma criança, que responsabilidades seu nascimento agrega à vida dos pais e à sociedade que a cerca? Como devem ser organizadas suas condições de vida e educação? Quais as suas necessidades presentes e futuras? Que capacidades ela formará ao longo da vida? Como educá-la para que seja sujeito de seus atos, consciente de seu posicionamento e lugar no mundo?

O nascimento de cada criança representa um grande desafio para todos aqueles que se responsabilizam pelo seu cuidado e pela sua educação. Simultaneamente, representa a renovação das esperanças de homens e mulheres, pois nasce com ela uma nova oportunidade de alcançar a plena humanização do sujeito, com a consolidação de capacidades práticas, intelectuais e artísticas (Zaporóshetz, 1987) e de afetos constituídas na sua integração à vida social, as quais se expressam na sua forma singular de ser, de sentir e de agir. Como a escola da infância pode contribuir no processo de desenvolvimento da personalidade de cada criança? Qual a função da Educação Infantil na formação integral dos pequenos e pequenas, propalada pelos textos acadêmicos e legais, mas nem sempre concretizada nas práticas educativas em creches e pré-escolas (Brasil, 2009a, 2009b)? É a essas questões que nossas reflexões se dedicam. Sabemos, não obstante, que, dada a sua complexidade, não temos condições de esgotá-las em um artigo. Buscaremos, assim, apresentar alguns princípios que consideramos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da personalidade das crianças pequenas, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Entendemos que o diálogo que aqui travamos com os autores que nos ajudam a refletir sobre o tema sob essa perspectiva pode ampliar-se em/para outros espaços, contribuindo para que professores e professoras tomem ciência de quanto - ainda que muitas vezes de maneira pouco intencional - interferem na formação da personalidade infantil e sobre como o entendimento desse processo pode tornar mais desenvolvente (Davidov, 1988) a sua atuação junto às crianças. Assim, compreendemos que a discussão conceitual sobre o desenvolvimento da personalidade e, sobretudo, sobre a interferência que o processo educativo exerce

sobre ele constitui temática importante à formação de professores e professoras que atuam ou atuarão em creches e pré-escolas. Acreditamos ser imprescindível, ao lado da observação atenta das crianças, o aprofundamento das leituras, dos estudos e debates protagonizados pelos professores e professoras que trabalham nesses espaços, já que na sua prática se concretiza a produção de currículos específicos da e para a Educação Infantil (Carvalho, 2011; Brasil 2009a), o que lhes possibilita contribuir para ampliar e qualificar positivamente o modo pelo qual meninos e meninas se relacionam com o mundo a seu redor, com as pessoas, e nesse processo, como constroem progressivamente a compreensão de si mesmos.

Neste artigo, convidamos o leitor a refletir conosco sobre os fundamentos teóricos que nos permitem perceber como o trabalho pedagógico intervém na formação das capacidades especificamente humanas em cada criança de que cuidamos e a quem educamos. Afinal, o fazer docente interfere – tenhamos consciência disso ou não – no desenvolvimento da personalidade infantil, que torna cada menino ou menina um indivíduo único e irrepetível, e das forças intelectuais e práticas essenciais à sua vida presente e futura.

PROBLEMATIZAÇÃO

Para compreender a importância da educação no processo de desenvolvimento da personalidade, começamos pela discussão do que significa, para a Teoria Histórico-Cultural, falar sobre este conceito.

Sabemos que, com base no Materialismo Histórico-Dialético, o movimento e a contradição constituem categorias essenciais à explicitação dos fenômenos. Vigotski³ e seus colaboradores embasaram todo o seu construto teórico nesta filosofia. Com base neste ponto de vista, compreendemos que o desenvolvimento

³ Embora a grafia do nome do autor russo seja bastante variada nas diferentes publicações utilizadas, optamos por nos referir a ele na forma portuguesa Vigotski, respeitando, nas referências, a forma adotada pelos editores.

humano envolve, em movimento contínuo, duas forças que, se do ponto de vista do senso comum se mostram contraditórias e independentes, são, para a Teoria Histórico-Cultural, essencialmente inter-relacionadas: as forças sociais e as forças biológicas. De acordo com Vigotski (1931/2013a),

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um ao outro. As mudanças que têm lugar nos dois planos se intercomunicam e constituem, na realidade, um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e que seu portador é o mutante organismo infantil em vias de crescimento e maturação. (p. 36, tradução nossa).

Perceber a interinfluência entre fatores biológicos e sociais, atribuindo ao desenvolvimento cultural a força de interferir na formação das capacidades especificamente humanas, que Vigotski (1931/2013a) denomina funções psíquicas superiores, tem implicações diretas no modo de vislumbrar o trabalho pedagógico. Desta forma entendemos que, como professores e professoras, podemos atuar sobre o desenvolvimento infantil organizando espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras do repertório cultural das crianças que lhes possibilitem desenvolver atividades com os objetos da cultura e, assim, apropriar-se deles (Carvalho, 2011; Duarte, 1993). À medida que a atividade se torna mais complexa, tornam-se mais complexas também as capacidades intelectuais e a personalidade, uma vez que essas se formam na e pela atividade (Bissoli, 2005).

Perguntamos aqui: o que isso significa? Quando a criança está envolvida em fazeres com significado, quando sabe o porquê e o para quê das suas ações e mobiliza-se emocionalmente para alcançar seus objetivos, ela está em atividade e, por isso desenvolve de

forma plena as suas capacidades, tomando, paulatina e progressivamente, consciência dos motivos de sua conduta (Leontiev, 2010). Assim, o conceito de atividade nos permite perceber a indissociabilidade entre cognição e afetividade no desenvolvimento da personalidade, que, segundo Leontiev (1978, p. 135) é “uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade.” Para o autor, a personalidade configura-se como uma formação integral, cujas qualidades sistêmicas são engendradas pelas relações sociais, nas quais cada indivíduo assume papel de sujeito da atividade. É o que fica evidente em suas palavras: “... a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo, que são sociais por natureza, mas das relações que se *realizam*, e são realizadas por sua atividade, mais exatamente pelo conjunto de suas diversas atividades” (Leontiev, 1978, p. 143, *itálicos do autor*).

Neste sentido, quando o adulto permite que a criança participe das decisões sobre como expressar aquilo que aprendeu na visita ao zoológico, por exemplo – por intermédio da elaboração de um painel, ou de uma dramatização, ou ainda de um fichário contendo as curiosidades sobre os animais lá conhecidos –, cada tarefa adquire sentido e, pelo envolvimento emocional que permite, contribui para o desenvolvimento das diferentes capacidades da criança. Neste sentido, memória, atenção, linguagem oral, escrita ou plástica e autocontrole são algumas das funções psíquicas superiores que se fortalecem, interferindo diretamente no desenvolvimento da personalidade.

É importante ressaltar que a personalidade é uma formação complexa do psiquismo humano (Leontiev, 1978), que engloba tanto as capacidades cognitivas quanto as emoções, a vontade, os traços de caráter. A personalidade é um sistema constituído por distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo. É um sistema estável. Assim, a personalidade desenvolvida caracteriza-se por determinadas reações unívocas aos acontecimentos (relativa unidade de comportamentos, reações do indivíduo ao que acontece no seu entorno) e por valores unitários. Isso significa que ela não é meramente reativa às situações. Uma pessoa com personalidade

madura tem consciência de suas possibilidades, dos motivos de sua conduta, e acima de tudo, pode dominar ativamente seu comportamento.

Não obstante, Duarte (2013), com base nos estudos de Vigotski, ressalta que o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos está condicionado pelo desenvolvimento já alcançado pela sociedade da qual ele faz parte, uma vez que o psiquismo humano é histórico e social. O autor destaca que é o processo de o sujeito se apropriar da cultura de forma ativa o elemento propulsor do domínio das capacidades próprias à dinâmica social e, também, do domínio da conduta, atribuindo ao processo educativo uma importância fundamental: a ampliação do capital cultural, efetivada na escola, sofisticando as formas de compreensão dos sujeitos sobre a sociedade e sobre si mesmos, possibilitando a transformação qualitativa da sua consciência e, com ela, de suas formas de atuação e da personalidade.

Se este é um processo complexo que se estende por um longo período na ontogênese, tê-lo como objetivo desde a primeiríssima infância é o modo pelo qual professores e professoras podem contribuir para o enriquecimento das vivências das crianças. Segundo Vigotski, as vivências representam a unidade entre os elementos do meio cultural e as particularidades da personalidade e determinam a forma como cada criança se relaciona com o seu entorno em cada momento de seu desenvolvimento (Vigotski, 1935/2010; Mello, 2010). Propor experiências que ampliem as referências culturais das crianças por meio de atividades envolventes que as tenham como sujeitos significa construir um currículo que interfere intencionalmente no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas infantis, das emoções e da personalidade (Carvalho, 2011).

Diferentemente de outras abordagens, a Teoria Histórico-Cultural tem como um de seus pressupostos que o desenvolvimento da personalidade não é natural, mas histórico e social, ou seja, depende da integração do indivíduo, desde os primeiros momentos de vida, na sociedade, que é repleta de exigências, expectativas e costumes. Por isso as regularidades que caracterizam a formação da personalidade desde a infância até a vida adulta são – como o são todas as esferas do desenvolvimento da pessoa sob essa mesma óptica –, resultantes do intercâmbio entre as peculiaridades do desenvolvimento

psicofisiológico da criança e de seu desenvolvimento cultural (Vygotski, 1931/2013a). É na atividade social que a personalidade se configura.

Na infância se estabelecem os primeiros níveis da formação da personalidade do indivíduo. Leontiev (1978) afirma que este é o período espontâneo do desenvolvimento deste sistema. É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência). Esse processo é mediado pelas situações que a criança vivencia, por isso podemos afirmar que a personalidade de cada um resulta de sua biografia: das suas condições de vida e educação, das atividades que desenvolve, das aprendizagens que empreende e do desenvolvimento do seu psiquismo, como destacam Vigotski (1929/2000) e Sève (1979).

Por essa razão o processo educativo intencional e sistematizado que acontece na escola da infância assume um papel fundamental. Como professores e professoras, baseados no permanente aprofundamento teórico, que permite compreender a criança e construir formas específicas de ensinar, podemos e devemos mediar a formação desse sistema integrativo, que marca a singularidade de cada criança. Busquemos compreender as implicações pedagógicas dessa afirmativa.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA INFÂNCIA

Ao nascer, a criança é imediatamente inserida nas relações sociais: todas as suas necessidades são atendidas pelo adulto, que se torna o centro das atenções do bebê. O carinho, a atenção e a fala constante com a criança criam nela uma necessidade socialmente mediada: a necessidade de novas impressões (Bozhovich, 1981), isto é, a necessidade de ver mais, ouvir mais, tocar mais e ser mais tocada. É importante lembrar que, no bebê, os aparatos visuais e auditivos não estão ainda completamente desenvolvidos. É o enriquecimento das impressões visuais e auditivas que contribui para que a evolução orgânica dos sentidos

aconteça de forma satisfatória. Por isso, quanto mais ricas forem as vivências da criança com o adulto - que se torna o mediador dos primeiros contatos sensoriais do bebê com o mundo à sua volta -, mais positivo será o desenvolvimento físico e emocional nesse primeiro período de vida.

A formação psicológica central do primeiro ano de vida é a percepção. Ela permite a apropriação sensorial do mundo em um processo comunicativo-emocional direto com o adulto. O que isso significa? Nesse primeiro período do desenvolvimento psíquico, a atividade principal – aquela que possibilita o desenvolvimento mais amplo das capacidades intelectuais e práticas e da personalidade da criança nesse momento (Leontiev, 2010) – é a comunicação emocional que o bebê estabelece com as pessoas de seu entorno (Elkonin, 1987). Por isso, apesar de nos primeiros meses de vida o bebê ainda não conseguir se expressar por meio da fala convencional, ele não deixa de se comunicar com as pessoas que estão à sua volta. Para isso ele usa outras linguagens, como o choro, o sorriso, os movimentos de lançar os braços e o corpo na direção do adulto e dos objetos que deseja, fechar as mãozinhas como se quisesse pegar algo que não alcança, etc. É importante perceber que todos esses comportamentos do bebê estão matizados afetivamente, ou seja, eles acontecem porque as pessoas que estão no entorno dele e os objetos que lhe apresentam despertam emoções, como a alegria de alcançá-los ou o prazer do contato físico com o adulto, criando a necessidade de novas impressões.

Assim, conversar com a criança, mostrar a ela os objetos e as pessoas, tomá-la no colo, tocá-la de maneira carinhosa são formas de comunicação mediadas afetivamente que sofisticam a percepção e promovem o desenvolvimento funcional do cérebro através do enriquecimento das impressões sobre o mundo e as pessoas e da possibilidade de o bebê realizar as suas primeiras formas de generalização: as generalizações sensoriais. Basta recordar a unidade sensório-motora que caracteriza o primeiro ano de vida. A percepção acontece à medida que o bebê atua sobre os objetos à sua volta, em interação constante com o adulto. Cabe lembrar que é justamente essa interação o motivador principal do desenvolvimento intelectual e

afetivo do bebê. Assim, conhecendo quanto o trabalho educativo sistematizado e intencional pode impulsionar o desenvolvimento das crianças desde muito pequeninhas, podemos compreender a importância de que na Educação Infantil, desde o berçário, os bebês sejam cuidados e educados por professores e professoras (Brasil, 2009a, 2009b).

A atividade conjunta com o adulto desperta uma nova necessidade culturalmente mediada e dá origem a um novo momento do desenvolvimento psíquico da criança: o momento da manipulação dos objetos (Elkonin, 1987), que se estende pelo período de um a três anos de idade, aproximadamente.

No momento da manipulação dos objetos a memória se torna, a princípio, a função que se desenvolve como linha principal, subordinando as demais formações psíquicas. A criança bem pequeninha deixa de submeter-se completamente aos estímulos presentes em seu campo perceptivo. Se até pouco tempo atrás o adulto podia distraí-la, colocando à sua frente diferentes objetos por si mesmos atrativos, agora, com a evolução da memória, a criança demonstra já a sua condição de sujeito. Ela não quer mais qualquer objeto. Quer um determinado objeto do qual se recorda e pelo qual seu comportamento está motivado. Há, pela primeira vez, um indício claro de sua personalidade em desenvolvimento. Têm-se então as representações motivantes (Bozhovich, 1987), as quais atestam a presença de um novo nível de pensamento: se antes o bebê pensava apenas por intermédio de ações, agora passa a pensar também por imagens. Assim, quanto mais o professor conversar com os bebês sobre os objetos que manipula e reconhece – que devem ser variados e atrativos –, mais estará contribuindo para incrementar o seu pensamento.

Nesse período, a percepção da criança torna-se cada vez mais semântica, isto é, ela já é capaz de compreender o mundo à sua volta de modo mais integrado. A criança pequeninha passa a perceber-se como sujeito das ações que realiza, e esse é um progresso central para o desenvolvimento de sua personalidade. Desse modo, ainda que o adulto continue sendo o motivador central do

comportamento da criança, nesse momento ele passa a uma nova posição: a de companheiro nas ações empreendidas sobre os objetos sociais. A criança manipula-os, apropriando-se de suas características físicas e, simultaneamente, percebendo as suas próprias possibilidades como sujeito que realiza ações com esses objetos. Por isso é tão comum ela repetir inúmeras vezes as mesmas ações: abrir e fechar a porta; jogar e recuperar um objeto do chão; empurrar e puxar... Ela está envolvida em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto – primeiro como colaborador, depois, como modelo de ações. É importante considerar que nesse momento a criança imita as ações do adulto em si mesmas. Acontece então o que Vigotski (1932/2013b) denomina de um “quase jogo” (p. 359). Se aparentemente a atividade que realiza é um faz-de-conta, na realidade a criança não cria uma situação fictícia, que é pressuposto do jogo de papéis. Ela ainda não é capaz de representar simbolicamente um papel. Por isso ela nina sua boneca, mas não deixa de considerá-la como boneca, enquanto para uma criança maior, envolvida no faz-de-conta, a boneca seria, dentro de uma situação imaginária, a filha, e ela, a mãe. Podemos dizer que a criança imita externamente as ações do adulto, sem se colocar no lugar dele.

Ainda antes dos três anos consolida-se uma primeira forma de autoconsciência na criança: a afetiva. Embora ela não saiba conscientemente que é alguém diferente do adulto e ainda que não se perceba como pessoa e não tenha desenvolvido plenamente a sua identidade, a criança já tem vontades próprias que, muitas vezes, contradizem a vontade do adulto, o que dá mostras de que sua personalidade está em vias de passar por uma completa transformação.

No período em que a atividade principal é a manipulação dos objetos, a criança desenvolve uma capacidade fundamental, que marcará uma nova etapa em seus processos de pensamento: a linguagem oral. Nesse momento ela busca ampliar suas possibilidades comunicativas expandindo deliberadamente o seu vocabulário. Ela quer saber os nomes dos objetos, como se aqueles fossem propriedades desses. O enriquecimento da linguagem oral permite

novos níveis de generalização, que passam a mediar as ações infantis. É interessante observar que, mesmo sem um domínio completo das estruturas da linguagem, a criança passa a comunicar-se muito bem: cria expressões, palavras e frases que permitem compreendê-la, embora seu pensamento se diferencie radicalmente do pensamento adulto. Nesse sentido, adultos e crianças compartilham as palavras, o que permite aos pequenos a assimilação de um vocabulário cada vez mais rico e um pensamento progressivamente menos situacional, embora os significados dessas mesmas palavras estejam passando por um processo evolutivo e guardem características próprias (Vygotski, 1934/2001).

Assim, a linguagem oral possibilita que a criança faça generalizações mais complexas e pense em objetos e relações que não estão presentes em seu campo perceptivo. Esse enriquecimento desvela a consolidação de uma nova forma de pensamento: o pensamento verbal. Por isso é fundamental conversar com a criança. Estar atento ao que ela fala e dialogar com ela sobre os fatos e os objetos são atitudes que mobilizam o desenvolvimento cada vez mais amplo da linguagem e do pensamento.

Vigotski (1935/2010) nos ajuda a refletir sobre uma questão essencial à compreensão do desenvolvimento da personalidade da criança: em cada momento da vida e de acordo com as possibilidades já alcançadas em seu desenvolvimento, a criança é capaz de compreender os fatos e situações à sua volta e de se relacionar emocional e cognitivamente com eles de maneira completamente nova. Assim, o desenvolvimento do pensamento verbal assume importância fundamental na formação da personalidade. O autor afirma que nossas memórias mais antigas em relação à primeira infância têm origem a partir do momento em que linguagem e pensamento deixam de ser processos independentes e passam a constituir um único processo, mediado pelos significados das palavras – que passam a ser o substrato tanto da forma como pensamos o mundo quanto da forma como expressamos nossa compreensão dele (Vygotski, 1931/2013a).

Nesse sentido, se antes a criança pequenininha tinha uma compreensão dos fatos, das pessoas e das relações que se

limitava àquilo que era imediatamente visto e presenciado, sem terem se estabelecido relações mais complexas, agora, com o pensamento verbal, ela pode fazer novas e mais sofisticadas relações, por intermédio das palavras, que representam os objetos, os fatos, as pessoas (Mello, 2010). Isso permite que pouco a pouco a criança vá se desvencilhando do efeito coercitivo que os objetos exerciam sobre ela e passe a atuar de acordo com planos e motivos que se expressam por intermédio da linguagem oral, que representa a forma verbal do pensamento. Ela se torna capaz de pensar, e também de se emocionar e de motivar seu comportamento por palavras, o que representa uma sofisticação intensa de suas possibilidades de se relacionar e de compreender o mundo à sua volta.

Por volta dos três anos de idade inicia-se um novo momento no desenvolvimento da personalidade infantil, que vai se estender até os seis anos aproximadamente: o momento dos jogos e atividades lúdicas (Bissoli, 2005).

Nesse período a criança passa por uma completa transformação em sua personalidade, sendo marcada por uma nova formação central: a descoberta de si mesma como sujeito, a formação da própria identidade, ou, nas palavras de Bozhovich (1987, p. 261), do “sistema eu”. Se até algum tempo atrás a criança não tinha consciência de ser uma pessoa independente do adulto, agora essa mudança acontece. Ela passa a referir-se a si mesma por intermédio do pronome “eu” e a buscar marcar a sua possibilidade de realizar atividades sem a ajuda daqueles que cuidam dela. Quer vestir-se, banhar-se e comer sozinha; indispõe-se com o adulto que pretenda controlar suas ações. A consciência dos pais e dos professores sobre a importância desse momento crítico, que representa uma virada no desenvolvimento da criança, é fundamental para evitar as crises (Vygotski, 1932/2013b), que acontecem quando há uma profunda diferença entre aquilo que a criança já é capaz de fazer e o que efetivamente lhe é permitido pelos adultos. Neste contexto, se não é possível deixar que a criança resolva tudo por si mesma, o adulto pode apresentar opções para que ela faça escolhas. O importante é que ela assuma uma nova posição nas relações, que não seja mais tratada como um

bebê e que exercite, na medida do possível, a sua autonomia. Assim, se as condições de vida e de educação incentivaram a sua condição de sujeito em desenvolvimento, com voz e vez, esta autonomia resulta das vivências anteriores da criança, nas quais ela foi desenvolvendo a fala, o andar, a memória, as percepções em geral e a percepção de si mesma. Cabe recordar que sua relação com o entorno mudou proporcionalmente ao desenvolvimento de suas capacidades. Ela é capaz de compreender os fatos e a si mesma de maneira inteiramente nova, e nessas condições, o adulto tem o papel essencial de evitar crises, permitindo que a criança assuma novos papéis nas relações com as pessoas (Leontiev, 2010).

Os jogos de papéis ou jogos de faz-de-conta constituem a atividade principal desse momento do desenvolvimento (Elkonin, 1987,2009), que se inicia por volta dos três anos de idade. A criança, que já imitava as ações do adulto desde o período anterior, passa a reconhecer que tais ações têm uma função social. O desejo de realizar as mesmas atividades que realiza o adulto e a impossibilidade de fazê-lo, aliados ao desenvolvimento até aqui alcançado, condicionam o aparecimento do faz-de-conta. Como se caracteriza nesse momento o seu desenvolvimento? Podemos dizer que, com a organização adequada da vida da criança e com as experiências vividas nos três primeiros anos de vida a criança terá formado ou estará em vias de formar: a percepção semântica do mundo, que permite que ela compreenda a realidade de maneira integrada; a memória desenvolvida; o pensamento verbalizado; a linguagem intelectualizada; a atenção cada vez mais concentrada, que a libera das reações a todo e qualquer estímulo presente em seu campo perceptivo; a possibilidade de realizar ações com objetivos indiretos; a representação simbólica, que permite o uso de objetos substitutivos para representar objetos reais; a consciência, primeiro afetiva e cada vez mais racional de si como pessoa que, além de realizar ações, também participa de relações como um “eu social” (Bozhovich, 1987, p. 264); a subordinação de motivos, que permite que a criança hierarquize suas ações e atue segundo essa hierarquização; a formação de instâncias éticas internas (Vygotski, 1932/2013b), que possibilitam que a

criança diferencie o querer do dever e, no jogo, atue conforme as regras, apropriando-se das normas e valores sociais. Com todo esse desenvolvimento, que é cognitivo e afetivo, integradamente (Gomes, 2008), agora, ao brincar, a criança imita os papéis sociais dos adultos que pôde observar em suas experiências reais de vida. Ela representa simbolicamente as atividades realizadas por eles, desenvolvendo, progressivamente, suas formas de compreender o mundo, as pessoas e a si mesma.

É importante destacar que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente (Vigotski, 2007; Mukhina, 1996; Martins, 2006), ele é também socialmente mediado: os temas das brincadeiras das crianças são aqueles presentes em seu cotidiano e passíveis de observação. Disso decorre a importância essencial do adulto no enriquecimento das experiências infantis. Quando o adulto lê histórias diariamente, quando incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno, quando enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e as pessoas, a possibilidade de brincar de faz-de-conta torna-se muito mais ampla e desenvolvvente.

Por outro lado, algo precisa ser lembrado: embora tenham importância essencial, os jogos de papéis não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento de todas as aprendizagens importantes da criança na Educação Infantil. O seu envolvimento em outras atividades, que desenvolvam a sua capacidade expressiva e o seu conhecimento do mundo, das pessoas e dos objetos sociais tem um papel fundamental. O desenho, a oralidade, o movimento que promove a consciência corporal, a pintura, a modelagem, os conhecimentos matemáticos, a música, a escrita e a leitura também assumem grande importância na formação das capacidades intelectuais, práticas e artísticas e no desenvolvimento da personalidade. Disso decorre a necessidade de que a criança esteja envolvida em atividades diversificadas e significativas, que instiguem a sua curiosidade e a afetem positivamente e, nesse sentido, mobilizem-na para se apropriar dos objetos culturais, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. Neste contexto, o trabalho do professor enquanto pessoa que, ao propor situações que possibilitem a

ampliação das necessidades de conhecer e de se expressar das crianças, diversifiquem e enriqueçam as suas atividades, torna-se essencial para o desenvolvimento da personalidade infantil (Zaporóshetz, 1987).

O momento dos jogos e atividades lúdicas cria as bases para um novo período do desenvolvimento da personalidade: o momento da escolarização. Ao imitar os papéis sociais dos adultos, a criança, progressivamente, vai percebendo que ainda não domina os conhecimentos daqueles, os quais se tornam tão interessantes para ela. Adultos (e crianças maiores) sabem muitas coisas que a criança deseja conhecer. Na nossa sociedade, o local privilegiado para a aprendizagem desses conhecimentos é a escola, e desde cedo meninos e meninas sabem disso. Eles desejam ocupar novos espaços nas relações sociais, uma nova situação de desenvolvimento, em que não se sintam mais tão distantes do adulto, mas sejam valorizados por ele. Novas transformações da personalidade hão de vir: formas de pensamento cada vez mais abstrato e a formação de conceitos que disso decorre; uma maior capacidade argumentativa; uma autoconsciência cada vez mais profunda acerca das próprias possibilidades e vontades; a possibilidade de agir tendo objetivos previamente formulados. Todas essas novas capacidades e traços de personalidade tornarão mais complexa a consciência da criança no momento da escolarização (Bozhovich, 1981, 1987; Elkonin, 1987).

Imprescindível é o papel de professores nesse processo. Esses profissionais exercem uma função social inalienável no desenvolvimento pleno da criança. Reflitamos sobre isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como temos visto até agora, a educação assume papel preponderante no desenvolvimento da criança. Educar é humanizar; é, segundo José Martí (1991, citado por Mészáros, 2008), depositar em cada homem toda a obra humana que o antecede, tornando-o efetivamente humano.

Sabemos que a atividade educativa não acontece apenas na escola, também família e a sociedade participam ativamente dessa

tarefa. Só que a escola é o local sistematicamente organizado para educar. Sua função social é a de promover, por meio do processo pedagógico, a aprendizagem dos conteúdos da cultura elaborada pela humanidade ao longo da História e, a partir dela, promover o desenvolvimento das capacidades da criança e de sua forma singular de ser e de atuar socialmente.

Para isso, o trabalho pedagógico efetivamente promotor do desenvolvimento fundamenta-se no profundo conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano. Cabe ao professor compreender que a cultura, por diferentes formas de mediação, pode ser apropriada pela criança, contribuindo para a sua formação como pessoa completa. Cabe-lhe, ainda, selecionar objetos materiais e não materiais do capital cultural acumulado pela humanidade e, conhecendo as especificidades dos momentos do desenvolvimento da personalidade infantil, organizar tempos, espaços, relações e experiências formativas que permitam a apropriação efetiva de conhecimentos que vão além daqueles já presentes no cotidiano das crianças e são assimilados mesmo sem a participação do trabalho sistematizado da escola. A escola da infância deve ser um espaço que faça diferença na vida da criança: um espaço de atuação sobre as capacidades em formação, um espaço de atividades que possibilitem à criança compreender e compreender-se, perceber e perceber-se, conhecer, fruir (Brasil, 2009a, 2009b). A escola deve ser um espaço de criação de novas necessidades que impulsionem a criança a aprender e a desenvolver-se.

Assim, à medida que a criança vai crescendo e vivenciando situações diferentes – vendo, ouvindo, imitando e realizando por si própria o que aprende com as pessoas que vivem ao seu redor, participando da vida em sua família, comunidade e sociedade –, novas formações (Leontiev, 1978) vão se construindo em seu cérebro e novas relações vão sendo estabelecidas pela criança com o seu entorno social. A escola da infância tem um papel fundamental na qualificação desses processos quando realiza um trabalho pedagógico marcado pela intencionalidade e sistematicidade.

Atuar pedagogicamente de modo a intervir positivamente no desenvolvimento amplo das

crianças pequenas, provocando o desenvolvimento da personalidade, requer conhecer as principais características de cada momento do desenvolvimento infantil e sua dinâmica formativa. Demanda, sobretudo, atuar não sobre as capacidades já formadas, mas, principalmente, sobre aquelas capacidades que estão em processo de formação na criança. Dessa forma, o professor atua, primordialmente, sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotski, 1932/2013b), e assim seu trabalho impulsiona o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil.

Compreender o que significa ser mediador da aprendizagem e do desenvolvimento torna-se, aqui, fundamental. Etimologicamente, a palavra mediação deriva do latim *mediatio*, que significa intercessão, interposição, intervenção. Nesse sentido, mediar é posicionar-se entre, é atuar deliberadamente para interferir em um processo ou situação. A interpretação do termo mediar, quando se trata do trabalho educativo do professor e da professora, refere-se ao fato de que ele assume a tarefa de promover o encontro entre dois elementos do processo de ensino-aprendizagem: a criança que aprende e o objeto cultural que é por ela apreendido. Não se trata, assim, apenas de colocar a criança ao lado dos objetos para que ela, sozinha, descubra, construa o conhecimento – sejam esses objetos materiais, como os livros, os blocos para construção, os papéis para as dobraduras, a tesoura e a cola, os quebra-cabeças, as tintas e os lápis, ou objetos não materiais, como os números, a leitura, a escrita, a música e as diversificadas formas de expressão humana. Cada objeto porta, além das propriedades físicas, conhecimentos acumulados sobre o seu uso, formulados historicamente pela humanidade. Os livros são acompanhados por procedimentos de manipulação e de leitura culturalmente elaborados; os jogos possuem regras convencionadas; os movimentos possuem significados consolidados ao longo da história, assim como a música, a pintura, a escultura, o desenho, as ciências. Mediar significa, então, promover o encontro da criança com o uso social para o qual um objeto existe. Assim, cada criança não precisa reinventar o conhecimento. O processo por intermédio do

qual ela aprende é um processo de apropriação/objetivação do existente (Duarte, 1993). Aprender significa saber como utilizar os objetos em sua função social, conhecendo-os e pensando sobre eles de forma cada vez mais autônoma. Neste processo, conhecer a si mesma e conhecer as suas próprias possibilidades. Neste sentido o professor exerce um trabalho fundamental: o de atuar com a criança, de forma que ela perceba os usos dos objetos culturais e amplie seus conhecimentos acerca dos saberes e fazeres humanos; o de organizar situações para que as crianças, em interação, ajam de forma a interferir nas aprendizagens umas das outras a partir de conhecimentos prévios, tendo em vista a elaboração de novas e mais complexas formas de compreensão, que advêm das relações com a cultura historicamente acumulada nos objetos e nos saberes e fazeres humanos. O mais importante é que, pela mediação do adulto, a criança esteja sempre em atividade (Leontiev, 2010): que ela esteja sempre motivada pelo resultado das ações que desempenha e, desta forma, esteja envolvida física, intelectual e emocionalmente com o que realiza.

A criança não fica passiva às influências do professor e da professora. A aprendizagem é um processo ativo, e implica a sua participação como sujeito, promovendo o seu desenvolvimento. Ao ouvir uma história, ao cantar uma canção, ao participar de uma brincadeira ou ao aprender para que serve um objeto, a criança passa por uma vivência singular que implica sempre aprendizagem e afeto (Vigotski, 1935/2010).

Neste sentido, a pré-escola e a creche são espaços de estabelecimento de relações entre crianças e as objetivações genéricas (a arte, as ciências, a moral, a política e a filosofia), guardadas as especificidades que marcam a aprendizagem e o desenvolvimento na pequena infância. São espaços de mediação entre a vida cotidiana, com seus saberes próprios (a linguagem, os usos e os costumes) e as possibilidades não cotidianas e mais complexas de atuação humana (Heller, 1977, 2008). A creche e a pré-escola são espaços-tempo de aprender e de expressar-se; espaços-tempo de viver plenamente cada momento do desenvolvimento sem buscar antecipá-los (Zaporóshetz, 1987) ou aguardá-los passivamente como se fossem um

processo autônomo, natural; espaços-tempo de criação e de ampliação de necessidades humanizadoras, capazes de motivar as atividades da criança e, nesse processo, possibilitar o desenvolvimento de novas formas de compreensão e de ação sobre os objetos e de novas relações com as pessoas, enfim, espaços-tempo de desenvolvimento da personalidade.

O desenvolvimento humano é histórico-social. A personalidade é histórico-social. Que a escola da infância seja o espaço de encontro da criança com as conquistas histórico-sociais, com as pessoas e consigo mesma. Que o professor tome ciência da magnitude de seu trabalho na formação das pessoas e possa ser, consciente e intencionalmente, o artífice da construção de uma nova humanidade.

REFERÊNCIAS

- Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Bozhovich, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In V. Davidov, & M. Shuare, (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (pp. 250-273). Moscou: Editorial Progreso.
- Brasil. (2009a). Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009b). *Parecer CNE/CEB n. 20*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. Recuperado em 2 de abril, 2013, de http://portal.mec.gov.br/ndex.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009.
- Carvalho, R. N. S. (2011). *A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(1), 19-29.

- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davidov, & M. Shuare, (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (pp. 83-102). Moscou: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. (2009). *Psicologia do jogo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gomes, C. A. V. (2008). *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Espanha: Ediciones Península.
- Heller, A. (2008). *O Cotidiano e a História* (8a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Leontiev, A. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (12a ed.) (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre.
- Martins, L. M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: A. Arce, & N. Duarte. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigostki, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Mészáros, I. (2008). *A Educação para além do Capital* (2a ed.). São Paulo: Boitempo.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sève, L. (1979). *Marxismo e a Teoria da Personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21- 44. (Original publicado em 1929).
- Vigotski, L. S. (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8 (abr.), 23-36.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. (Original publicado em 1935).
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (2013a). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vygotski, L. S. (2013b). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Zaporóshetz, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In V. Davidov, & M. Shuare. (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (pp. 228-248). Moscou: Editorial Progreso.

Recebido em 17/08/2013

Aceito em 10/03/2014

Michelle de Freitas Bissoli: professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Brasil.