

# O Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural: A Prática Docente na Educação Infantil

*Learning-Teaching Process in the Cultural-Historical Perspective:  
The Teaching Practice at Elementary Education*

**Rosemeire Messa de Souza Nogueira**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFCD)

E-mail: [rosemeirenogueira@ufgd.edu.br](mailto:rosemeirenogueira@ufgd.edu.br)

Refletir sobre a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural e analisar as contribuições para o professor de Educação Infantil auxiliam no estabelecimento de uma Educação Infantil comprometida com a criança.

As reflexões sobre o ensino-aprendizagem aqui apresentadas buscam fundamentação teórica em estudos bibliográficos dentro da perspectiva histórico-cultural, que tem em Vygotsky o autor principal. Esses estudos bibliográficos, bem como as reflexões apresentadas sobre o professor de Educação Infantil são oriundos de pesquisa científica que deu origem à tese de doutorado de nossa autoria (Nogueira, 2009).

Nesse texto evidenciamos que a criança aprende diversas linguagens e se desenvolve, por isso é importante que essas aprendizagens aconteçam em meio aos diálogos, ao afeto e respeito à infância.

Nessa etapa da Educação Básica, o professor é o mediador entre a criança e o mundo. A aprendizagem da linguagem oral ocorre no cotidiano e pode ser a base para o ensino-aprendizado de outras linguagens.

A brincadeira também constitui uma linguagem que sustenta diversas aprendizagens. Ela é a atividade dominante na infância, cabendo ao professor compreender seu alcance e realizar um ensino significativo, colocando-se como mediador.

Para Moreira (1999), a ideia de Vygotsky sobre a mediação social no processo de aquisição de significados mostra a importância da educação em sua teoria. O papel do professor é destacado nessa mediação, uma vez que a interação social caracteriza o ensino. Assim, define o ensino como um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes, entre adultos e crianças, entre professores e crianças, sendo que todos os envolvidos nesta relação são influenciados pelos efeitos da aprendizagem e do ensino.

A mediação entre professores e crianças ocorre em todos os momentos, como nas brincadeiras e nas tarefas cotidianas. Nessas ocasiões, utilizam os signos que compõem a linguagem, por isso é chamada de mediação semiótica.

## A mediação semiótica

Em termos gerais, a mediação semiótica está vinculada aos signos. O ser humano utiliza palavras, gestos e símbolos produzidos no contexto histórico-cultural para representar a realidade. Por meio desses signos o homem elabora sua vida interior, expressa seus pensamentos e seus entendimentos sobre o mundo.

Para Vygotsky (1991), os signos são uma produção histórica e compõem a linguagem dos grupos sociais. O sujeito, através da mediação semiótica, produz sua consciência, ou seja, seu entendimento do mundo e de si mesmo, formando os conceitos pessoais.

Em outras palavras, os sujeitos aprendem os signos uns com os outros e aprendem a estrutura complexa da linguagem de seu grupo social. Depois dessa aprendizagem, cada sujeito volta a si mesmo, compreendendo-se na vida em sociedade.

Conforme Fávero (2005), a consciência e o controle aparecem em estágio avançado de desenvolvimento somente depois de ter sido praticada de forma inconsciente e espontânea na infância. Essa utilização espontânea só é possível a partir da vivência da criança em um ambiente social, que a faz realizar ações que sozinha não seria capaz. Assim, ao fazer as coisas de forma conduzida, aprende a se auto-conduzir.

A teoria de Vygotsky (1991) ao considerar a determinação social da formação da consciência humana e a função da mediação semiótica, examina

o papel da linguagem nesta mediação, no processo de desenvolvimento da criança e na constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Definir esses conceitos contribui para a compreensão do papel do professor no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Acerca do desenvolvimento infantil, Facci (2006) explica que Vygotsky examina a gênese das FPS, compreendendo-as como funções que requerem pensamento abstrato ou a representação mental. A autora explica que essas funções nascem do domínio dos instrumentos culturais, como, por exemplo, a linguagem, o desenho, a escrita, o cálculo, etc. e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que são a memória lógica, a atenção voluntária e a formação de conceitos (esse último culmina na adolescência).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre com a utilização de signos, os quais são fundamentais no desenvolvimento das FPS. Na história da humanidade, esses instrumentos psicológicos têm na fala o principal componente.

Conforme Vygotsky (1988), a fala é regida por duas funções: primeiro, a comunicação, que é social e, segundo, a representação, que vincula a linguagem à propriedade de codificar. Sobre a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento em Vygotsky (1988), destacamos alguns aspectos:

- o auxílio dos adultos faz com que as crianças consigam realizar ações que sozinhas não conseguiriam. Esse auxílio da pessoa mais experiente promove a constituição da zona de desenvolvimento proximal, que é um conceito que possibilita entender a importância da aprendizagem realizada junto com o outro. Com isso, temos condições de entender “[...] os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1988, p.113-115), evidenciando que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento;
- o aprendizado da linguagem serve como base para o processo de desenvolvimento e de outras aprendizagens. A criança, primeiro aprende a linguagem como comunicação junto aos seus pares e depois esse “[...] aprendizado se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento” (Vygotsky, 1988, p.114).

Nesse sentido, o aprendizado promove o desenvolvimento através da mediação semiótica, que é a aprendizagem e a utilização das linguagens na vida

interior. Para que isso ocorra, é necessário o convívio social, a utilização de signos na comunicação, o uso de gestos e comportamentos cheios de valores e significados.

A partir dos pressupostos apresentados, podemos pensar que o ser humano desde muito pequeno está em processo de aprendizado, de forma que a infância pode ser entendida nessa condição de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao professor de Educação Infantil não cabe somente uma tarefa manual de cuidados, mas sim a realização de um trabalho que requer reflexão sobre o desenvolvimento humano, aliando cuidar e educar. É uma profissão que age num momento decisivo da vida humana, quando ocorre o início da formação da consciência.

O professor de Educação Infantil e outras pessoas mais experientes ensinam, e a criança aprende um mundo de palavras, de gestos, emoções, ações, atividades, objetos, escrita, desenhos, conceitos etc. Um mundo de relações humanas repletas de ações abstratas e concretas, teóricas e práticas, lógicas e emotivas, que a criança passa a ter um entendimento, um tipo próprio de compreensão.

## O ensino-aprendizado da linguagem

Na teoria de Vygotsky (1991), a fala exterior e o pensamento estão relacionados – o sujeito interioriza a fala e sua característica social. Essa interiorização ocorre em um longo processo em que a criança, no primeiro momento, aprende a falar com os falantes da sua língua, aprendendo palavras e depois consegue formar sentenças mais complexas. No segundo momento, a criança faz uma fala para si em voz alta e depois sem verbalização, porque foi interiorizada.

Como Vygotsky formulou essa compreensão? No livro “Pensamento e Linguagem”, o autor mostra passo a passo seus estudos em diferentes teorias produzidas na psicologia e filosofia de seu tempo. A compreensão de Vygotsky sobre a relação pensamento e linguagem é muito importante para o professor de educação infantil, pois resulta em uma teoria sobre o desenvolvimento na infância, que contribui para a tomada de consciência acerca do papel mediador do professor e de outras pessoas que circundam a criança.

O autor compreende que na infância estão os primórdios da formação de conceitos no indivíduo. Essa formação é o resultado de um longo caminho,

que culmina na adolescência. Mas só é possível porque durante a infância houve o convívio social e o aprendizado da linguagem.

No debate com outros psicólogos a respeito da relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991) afirma que:

Nada temos contra a afirmação de que a fala humana desenvolvida possui um significado objetivo, pressupondo, assim, um nível de desenvolvimento do pensamento, e concordamos que é necessário levar em conta a íntima relação existente entre linguagem e o pensamento lógico (VYGOTSKY, 1991, p. 23)

Contudo, mostra que uma criança de um ano e meio, dois anos não tem consciência dos símbolos e de sua necessidade (*op. cit.*, 1991).

Vygotsky (1991, p. 24-27) explica que, na idade de dois anos, a criança pode saber o nome das coisas, é como se os nomes e as coisas estivessem colados, mas ela não consegue fazer a relação entre signo e significado. O autor mostra que os gestos e as palavras funcionam juntos e o adulto dá a interpretação, colocando significados para os gestos e as oralizações. Por isso, é necessário o gesto para traduzir a palavra. De forma que, na criança, o gesto aparece antes da linguagem oral e antes das “operações lógicas”.

Por volta de dois anos, a criança traz o gesto acompanhado da palavra, indicando o que ela deseja e, além disso, esse gesto sempre é dirigido para outra pessoa.

Vygotsky (1991, p.31) considera esse gesto de indicar como “[...] de transição, um passo muito importante da expressão afetiva pura em direção à linguagem objetiva”. Isso significa que, com o desenvolvimento dessa comunicação, a criança passará a expressar não só desejos e emoções pessoais (subjetivas), mas expressará acontecimentos do mundo a sua volta e, assim, a comunicação tornar-se-á objetiva.

A partir da análise e crítica de teorias sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991, p.36) chega à conclusão de que:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes. 2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes. 3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas. [...] 5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides. 6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Dessa forma, o balbucio, as risadas, o choro nos primeiros meses de vida do bebê, além de caracterizarem-se como uma manifestação emocional, são um meio de contato social e se relacionam à “fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem”. As primeiras construções da criança, antes do surgimento da fala, com o uso de instrumentos, se relacionam à “fase pré-lingüística do desenvolvimento do pensamento” (Vygotsky, 1991, p.36-37).

É no processo desse estudo que referido autor apresenta os elementos para o entendimento da maior descoberta sobre a criança: o pensamento e a linguagem vão se desenvolvendo como duas linhas e, por volta dos dois anos de idade, começam a se aproximar até encontrarem-se e unirem-se. Com essa união, surge uma nova forma de comportamento, mas ela não ocorre de repente, também percorre um caminho. A esse respeito, o referido autor assevera que:

1 No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. 2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-lingüístico. 3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 1991, p.38).

Desse modo, o autor explica que desde o início desse encontro, inicia-se uma transformação, pois a criança não apenas vai aprender as palavras ditas no meio social em que vive, mas irá buscar, por si mesma, entender e aprender novas palavras, com perguntas, tais como: “o que é isso?” (*id. ibid.*, p.38). Com essa atitude, há uma ampliação da fala, que só ocorre porque suas operações cognitivas, seu pensamento também estão se desenvolvendo, pois essa ampliação tão significativa não poderia ocorrer na ausência de pensamento.

Neste ponto da teoria de Vygotsky, chegamos às explicações acerca do surgimento da fala egocêntrica. São aspectos importantes para o trabalho do professor na Educação Infantil.

Vygotsky (1991), ao procurar o elo entre a fala exterior e a interior, reporta-se à fala egocêntrica. Em sua concepção, considera que, além dessa fala acompanhar as atividades da criança e servir de expressão emocional, ela assume a função de planejar as ações, é uma manifestação do pensamento. Para o autor, a fala egocêntrica tem função de fala interior, é vinculada à organização comportamental da criança e não é totalmente compreendida por outra pessoa.

No caminho da interiorização, a fala passa por três estágios: “[...] fala exterior, fala egocêntrica e fala interior [...]” (Vygotsky, 1991, p.40). O psicólogo descobre que a interiorização da fala ocorre de forma semelhante a outras operações mentais que utilizam signos, como por exemplo, a memorização mnemônica e a contagem. Nessas outras operações, acontecem quatro estágios e são acompanhados de um estágio da fala:

- “[...] o primeiro é o estágio natural ou primitivo, correspondendo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal [...]” (*id. ibid.*, p.40).
- O segundo é a manifestação da inteligência prática, quando a criança está à procura de compreender os objetos que estão à sua volta e começa a utilizar alguns instrumentos, é o estágio da “psicologia ingênua”. Nessa fase a criança utiliza corretamente as formas e as estruturas gramaticais. Vygotsky (*id. ibid.*, p.40), com base nas descrições de Piaget, mostra que a criança utiliza orações subordinadas com as palavras “[...] por que, se, quando e mas, muito antes de aprender as operações causais, condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento”.
- No terceiro estágio, a criança utiliza signos exteriores e operações externas para resolver operações internas. “É o estágio em que a criança conta nos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc. No desenvolvimento da fala, esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica [...]” (*id. ibid.*, p.40).
- O quarto estágio é o de “crescimento interior”. As operações externas são interiorizadas. “A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa” (Vygotsky, 1991, p.40).

Vygotsky (1991) não define exatamente quando e como as linhas da fala e do pensamento se encontram e se unem. Afirma que é um longo processo de avanços e saltos. Entendemos que é um processo que ocorre nas crianças entre os dois e os sete anos, conforme as vivências e as experiências durante as trocas com os adultos e outras crianças mais experientes.

É importante destacar que esse processo é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, na Educação Infantil a promoção da linguagem

oral deve ocorrer por meio do diálogo entre as crianças e a professora. A prática docente pode criar situações para que a criança desenvolva sua oralidade.

## A aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira

O jogo e a brincadeira dão condições do professor garantir que a criança na Educação Infantil seja atendida em sua necessidade de vivenciar o lúdico. No ato de brincar a criança pode desenvolver a fala, expressão corporal, os gestos, a amizade entre os parceiros e toda sua estrutura física, cognitiva e afetiva.

Leontiev (1978, p.292-293) ao tratar da aprendizagem e desenvolvimento da criança na idade de três aos seis anos, apresenta o jogo e a brincadeira como “atividade dominante”.

Mas como o autor define atividade dominante? O termo “dominante” não significa que a criança jogue ou brinque o tempo todo, pois, conforme Vygotsky (1984), no dia-a-dia, ela vivencia muitas outras situações diferentes das brincadeiras. Atividade dominante, em Leontiev (1978), significa a condição de promover desenvolvimento, sendo própria do estágio dos três aos seis anos. É geradora de outras atividades paralelas, as quais existem em função dela. Um exemplo de atividade paralela é o desenho, quando a criança aprende cores, brinca com lápis, tintas, etc, não é um jogo, mas mantém o aspecto distintivo de ludicidade.

A atividade dominante tem características específicas, tais como: a criança aprende jogando e a aprendizagem ocorre nessa atividade; é quando a criança organiza e forma os “processos psíquicos particulares”, como a imaginação ativa (imitação); é motivadora das mudanças psíquicas fundamentais e, no caso da criança pré-escolar, é no jogo que entende normas sociais e as funções sociais exercidas pelas pessoas – tais como professor, bombeiro, operário, mãe, pai e outros (Leontiev, 1978). No final desse período de vida e, fundamentalmente, depois dele é que a criança vai se interessar pelos jogos com regras arbitrárias, quando está em jogo o ganhar ou perder.

Para a melhor compreensão dos aspectos expostos é importante destacar que atividade é diferente de ação. A atividade é própria de processos que fazem com que o ser humano (adulto ou criança) realize qualquer relação autônoma com o mundo exterior. A atividade dominante faz com que a criança se

relacione com os outros, tome decisões, faça comparações e é impulsionadora de outras realizações (Leontiev, 1978). Segundo Vygotsky (1984), quando a criança brinca de forma autônoma, quando não está dirigida por alguém, ela passa a representar o mundo segundo suas próprias interpretações. Portanto, ela faz uma representação contextualizada, vinculada ao contexto social.

Além disso, a atividade dominante do jogo está relacionada às emoções e aos sentimentos da criança e é composta de processos determinados pelo seu objetivo e pelo seu desenvolvimento. Descrevendo com nossas palavras o mesmo exemplo dado por Leontiev (1978) temos a seguinte situação:

- um menino (na idade escolar) lê para fazer prova e obter boa nota, quando recebe a notícia de que não haverá prova, ele, imediatamente, para de ler. A ação é ler e o objetivo é fazer a prova. Nesse caso, há diferença entre o objetivo e o desenvolvimento da ação. Entendemos que o fator motivador para o menino é fazer a prova e não a leitura, assim fazer a prova é a atividade dominante. Mas dependendo dos fatores envolvidos na realização dessa atividade, a leitura pode passar a ser a atividade dominante.

Até os seis anos de idade, ainda não é possível esse tipo de deslocamento tornar-se motivador da aprendizagem, uma vez que a criança age mais vinculada aos resultados e sentimentos imediatos. No jogo e na brincadeira, a criança tem os fatores imediatos da satisfação, do prazer e da realização.

Assim, no período da Educação Infantil o professor pode recorrer ao jogo para o ensino e ajudar a criança a encontrar formas de aprender vinculadas à atividade dominante e àquelas que guardam o mesmo fator motivador, a ludicidade e a condição da realização imediata. Porém, Vygotsky (1984) destaca que não é o prazer o fator central da brincadeira nessa idade, mas, sim, a possibilidade da criança realizar algo, trazendo-lhe satisfação. Este estado emotivo a impulsiona a produzir, a brincar mais, a imaginar e com isso ela aprende e se desenvolve.

Apesar da possibilidade de aprender durante a brincadeira, é necessário lembrar que a imposição de jogos, fora do interesse da criança, foi detectada por pesquisadores. Kishimoto (1998) observa que a utilização da brincadeira apenas como forma de ensino de determinado conteúdo escolar prejudica a verdadeira função dessa atividade.

Podemos afirmar que, ao ocorrer um deslocamento do objetivo de brincar para a criança, perde-se a condição impulsionadora que a faz realizar, construir, produzir. Com isso, perde-se também uma oportunidade de auxiliar a criança a ter avanços intelectuais significativos, pois não é aproveitada a melhor condição desta expressar seus conhecimentos e sentimentos sobre o mundo exterior e fazer crescer seus conhecimentos e entendimento das relações humanas.

A teoria histórico-cultural expõe questões que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática. Mello (2006) afirma que Vygotsky trata do papel do educador que vai além de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, pois pode agir na proposição de atividades que a levem a níveis cada vez mais elevados de compreensão de si e do mundo.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais (MELLO, 2006, p.106).

Esse aspecto imaginativo não significa estar fora da realidade, uma vez que tem base na realidade. Para Vygotsky (1984), a brincadeira tem várias características:

- Na situação imaginária não é qualquer desejo que pode ser substituído. A substituição vai depender muito da própria criança e do contexto em que o jogo foi organizado ou aceito pela criança. Assim, um cabo de vassoura pode representar um cavalo, mas um cartão postal não pode. Tudo precisa ter uma relação com o real para a criança.
- A situação imaginária é definidora do brinquedo, pois sempre que se joga ou brinca ocorre o impulso imaginário, isso ocorre até mesmo depois da idade pré-escolar, com os jogos de regras e outros brinquedos. O jogo com regras estabelecidas como norma social, o xadrez, por exemplo, também contém aspectos imaginativos e começa a interessar a criança no final da idade pré-escolar e se desenvolve no próximo período.

- A imaginação é uma parte da realização do brinquedo, além desta há as regras de comportamento, as quais são nascidas da situação imaginária e da observação da criança sobre os comportamentos alheios.
- O brinquedo imaginário (imitação) - brincar de mamãe, de irmã, de professora - acontece quando a criança encena papéis sociais, contendo regras de comportamento entendidas e estabelecidas pelas crianças na brincadeira. Por isso, nessa brincadeira, as regras de comportamento têm base na realidade, pois não são exatamente iguais ao real. Na maioria das vezes, estão mais próximas ao que a criança interpreta daquilo que é e, algumas vezes, daquilo que ela pensa que deveria ser.
- O brinquedo não é um sistema de símbolos. Por isso, a criança não pode ser considerada como um especialista de representação, que ao invés de escrever passa a representar. Ela brinca sem intenção de mostrar algo a alguém, representa por necessidade pessoal. (VYGOTSKY, 1984).

Além desses aspectos destacados, ressaltamos que durante a brincadeira, a imaginação ajuda a criança conforme suas ideias e passa a colocar os objetos em segundo plano. Isso a torna diferente da idade dos dois, três anos, quando os próprios objetos do campo visual são estimuladores devido às suas cores, formas, nome e função social (é quando os nomes estão ‘colados’ aos objetos).

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil de subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1984, p.111).

Este é considerado por Vygotsky (1984) o momento inicial da autonomia do pensamento em relação ao mundo concreto. É com esse início que o ser humano passa a pensar em coisas que não estão próximas, pois o cavalo não está ao alcance da criança, mas o cabo de vassoura sim. O cabo de vassoura não é um símbolo e não funciona como tal, uma vez que é um objeto substituto. A criança precisa desse objeto concreto para realizar a ação de brincar de cavalo. Nesse caminho, ela constrói as bases para a formação de conceitos,

quando futuramente a palavra será suficiente para se reportar a fatos, coisas e pessoas distantes.

## A emoção

A emoção é um elemento importante para uma análise do ensino-aprendizagem na teoria histórico-cultural. A criança em seu processo de aprendizagem não desenvolve apenas a cognição, por isso o sujeito do ensino, especialmente o professor, precisa refletir o significado da relação entre razão e emoção.

Para Vygotsky, as emoções do ser humano em relação aos outros animais são originais, porque elas se desenvolvem a partir das ligações, das dependências e das relações entre as paixões e o resto da vida corporal e espiritual.

Conforme Veer e Valsiner (1996), Vygotsky dedica-se ao estudo das emoções na década de 1930, quando escreve um manuscrito de 225 páginas sobre o assunto. Neste manuscrito há um debate com vários escritores que tratam das emoções do ser humano, mas o principal autor com quem Vygotsky discute e discorda é o filósofo Descartes (1991 e 1983).

A discordância firma-se, principalmente, na concepção de que o homem tem uma alma separada do corpo, apresentada no livro de Descartes (1983) "As paixões da alma". Em nossos estudos da obra "Discurso do Método" (Descartes, 1991), compreendemos essa separação quando o autor afirma que Deus não criou a alma para os animais, mas criou no homem uma substância que pensa dentro da alma. O homem é um animal-máquina tão perfeito que pode possuir articulações, artérias, veias e ossos e pode pensar.

A teoria de Vygotsky não aceita essa divisão entre o corpo e mente (alma) e uma cognição independente da emoção. Vygotsky (1991, 2003) faz análise histórico-cultural dos processos psicológicos especificamente humanos, de forma que a aprendizagem ocorre no processo entre as pessoas, repletos de elementos emocionais. Assim, podemos entender a alegria e o medo, que aparecem no bebê, também estão sujeitos ao desenvolvimento conforme as aprendizagens da criança em seu ambiente social.

Fávero (2005) analisa o papel da mediação feita através dos signos/conceitos e dos signos/sentimentos nos processos de formação/educação e no de-

envolvimento da consciência do sujeito, conforme o domínio dos processos sócio-culturais.

A autora afirma que

[...] a principal contribuição de Vygotsky está na emergência do sentido, dos signos, do papel da mediação pelos signos nos processos de formação e educação e no desenvolvimento da consciência. É assim que recorre à noção de linguagem interior e à idéia de mutação dos signos, incluindo aqueles que representam os sentimentos (FÁVERO, 2005, p. 216).

Observamos que, nesta perspectiva, as emoções não estão em segundo lugar porque na formação dos signos há a origem tanto conceitual quanto emocional. Os signos sentimentais se desenvolvem conforme o convívio social, como os outros signos e são mediadores da relação do homem com o mundo.

A experiência do sujeito está carregada de significados, de conteúdos emocionais e cognitivos, todos os significados dados aos diferentes signos possuem conteúdos emocionais. O emotivo e o cognitivo estão relacionados, uma vez que o desenvolvimento da emoção e da cognição tem o conteúdo histórico das experiências de vida, das experiências transmitidas por outros, em outras palavras, dos conteúdos ensinados e aprendidos.

Assim, o professor ao ensinar precisa saber que não há transmissão de um conteúdo que promova apenas o aspecto cognitivo do sujeito que aprende. A emoção está vinculada às sensações de alegria e tristeza, que definem uma qualidade a toda aprendizagem.

Portanto, o ser humano não desenvolve uma parte, um pedaço de si, o desenvolvimento é integral. Então, a atenção recebida pela criança durante a brincadeira de corre-cutia (por exemplo), são igualmente importantes as ações de pegar na mão, da alegria de brincar, da amizade do grupo, da aprendizagem da letra, do ritmo da música e do corpo que corre e encontra um lugar na roda. Esse brincar contribui no desenvolvimento da cognição, da afetividade e do corpo.

A relação entre cognição e emoção, apresentadas na perspectiva histórico cultural, mostra que o ato de ensinar e aprender estão carregadas de sentido emocional. A compreensão mais clara desse conceito pode auxiliar os professores e pesquisadores a realizarem estudos e práticas pedagógicas que considerem a forma lúdica de aprendizagem da criança.

## Considerações finais

Vygotsky defende que toda boa aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A criança aprende sob a tutela de outras pessoas, pois, temporariamente, o adulto a ajuda a exercer uma função que ela ainda não tem, como por exemplo, o controle e a consciência de suas ações.

A consciência e o controle nascem a partir da prática cotidiana, quando a criança ao lado de outro realiza ações, conversa sobre os acontecimentos, analisa situações, é conduzida e, com isso, vai aprendendo a se auto-conduzir.

Nessa perspectiva, a criança aprende os significados da cultura no contexto vivido, atribui novos sentidos e aprende a linguagem. Ela realiza essas aprendizagens com emoção, aprende a construir sua maneira ser e de compreender o mundo e a si mesmo.

A linguagem também é aprendida, primeiro, na colaboração com o adulto e com o objetivo de comunicar. Depois de dominada, aprendida e internalizada e é um meio para conduzir os diálogos. Desse modo, a mediação social está sempre presente em diferentes tipos de aprendizagens.

A ideia de Vygotsky sobre a mediação social no processo de aquisição de significados mostra a importância da educação em sua teoria. O papel do professor é destacado nessa mediação, uma vez que a interação social deve caracterizar o ensino. Assim, o ensino é entendido como um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes.

Podemos pensar que no processo de ensino o professor define conceitos sobre a infância, a Educação Infantil e elabora sentidos para sua prática. Pode compreender que a Educação Infantil é lugar de tornar as crianças mais comportadas, silenciosas, ou que é lugar de ajudá-las a serem questionadoras e de aprender brincando. Esses conceitos lhes dão sentidos ao trabalho para além do salário recebido. Com isso, pode pensar o como realizar seu trabalho e o como ensinar as crianças (Nogueira, 2009).

As formulações de Vygotsky podem contribuir para que o professor compreenda a aprendizagem nos seguintes termos: ela é realizada com os outros e não é uma mera repetição do aprendiz, pois comporta uma interpretação pessoal sobre o mundo; até a imitação da criança pequena não é um processo mecânico, pois ela revela algo da mente do imitador. Com essas definições, a

prática dos professores ganha novos significados, podendo ser situada na luta pela construção da educação que busca a transformação.

O diálogo é fundamental para os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Uma vez reconhecida a condição humana de ter consciência de si e do mundo, é o diálogo que irá estabelecer a força da relação ensino-aprendizagem.

O ensino pautado no diálogo daqueles que ouvem, dizem e se preocupam com os conteúdos desse diálogo, mantém o vínculo com uma concepção educacional que vê a criança da Educação Infantil cada vez mais consciente de suas ações, mais autônoma.

Porém, na sociedade em que vivemos existe a concepção de ser humano entendido como aquele que apenas repete o observado, o vivido, reduzindo a relação ensino-aprendizagem à necessidade de punir e submeter.

O referencial teórico histórico-cultural contribui com a reflexão sobre o ensinar e o aprender, analisando-os como relacionados. Esse referencial colabora de forma a superar as visões dicotômicas que levam a entender que a aprendizagem e o ensino sejam repetição ou criação, imitação ou interpretação (como formas excludentes).

Nesse artigo, destacamos a condição humana de aprender, desenvolver e ter um tipo de consciência sobre a sociedade, conforme a vivência de cada um. Procuramos também entender os indivíduos, focalizando-os como sujeitos que ensinam e aprendem. O ensino, por sua vez, é visto como resultado dos modos de pensar do educador, conforme os conceitos e valores por ele aprendidos.

A concepção apresentada é contrária ao entendimento de que ser criança é permanecer em silêncio, é ser paciente e esperar que alguém lhe diga o que fazer, como fazer e quando fazer. Subsidia a análise crítica da educação para a produção de práticas transformadoras, pautadas em conceitos de homem, de ensino e de educação que respeitam as crianças, suas brincadeiras, suas imaginações.

Na perspectiva de Vygotsky, não há cognição separada da emoção. De modo que as emoções no homem, desde pequenino, passam por um processo de desenvolvimento e são motivadoras de outras aprendizagens presentes no meio social.

Portanto, o professor da Educação Infantil (como todo professor) também é aprendiz, pois está produzindo sua consciência sobre a prática docente e precisa entender os motivos para ensinar a linguagem oral, gestual, escrita. Necessita ter motivos para criar oportunidades de brincadeiras, de leitura (compreensão) de si e da sociedade. Por isso, dar atenção ao sujeito professor, fornecendo-lhe acesso a análises críticas e estudos sobre a realidade, é uma forma importante de contribuímos para a construção da educação.

---

**Resumo:** O texto traz uma reflexão sobre a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, analisando as contribuições para o professor de Educação Infantil. Está constituído de estudos bibliográficos sobre a perspectiva histórico-cultural e em pesquisa científica que aborda a temática. A fundamentação principal indica que a criança aprende diversas linguagens e se desenvolve. Mostra que é necessário que essas aprendizagens aconteçam em meio aos diálogos, tendo o professor como mediador nas relações dentro da instituição educacional. Nesse sentido, a aprendizagem e o ensino estão relacionados, uma vez que a concepção adotada aponta que o ser humano aprende no contexto social, junto aos seus pares. Por fim, trata da importância do professor da Educação Infantil recorrer às brincadeiras, buscando formas de ensinar vinculadas ao fator motivador da ludicidade.

**Palavras-chave:** Ensino aprendizagem; Prática docente; Educação Infantil.

**Abstract:** This article brings a reflection about the conception of teaching learning in a cultural-historical perspective, analyzing the contributions for elementary school teachers. It is composed of bibliographic studies about the cultural-historical perspective and scientific research in which the thematic is approached. The main justification indicates that children learns several languages and develops themselves. It shows that this learning may happen through dialogs as the teacher is the mediator in these relations inside the educational institution. In this way, the learning and the teaching process are related once the conception adopted indicates that the human being learns in a social context with their counterparts. Finally, it is concerned about the importance of the teacher at elementary school in applying games and plays in order to search ways of teaching that are linked to the ludic and playful motivator element.

**Keywords:** Teachig-learning process; Teacher Practice; Elementary Education

## Referências

DESCARTES, René. Discurso do método. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. The passions of the soul. In: Cottingham, J., Stoothoff, R. e Murdoch, D. The Philosophical Writings of Descartes. Vol. 1. Cambridge University Press, PP. 328-404. (em português: As paixões da alma. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: Mendonça e Miller, 2006, p.128. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

- FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídio da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Escolarização e brincadeira na Educação Infantil*. In: SOUZA, Cyntia P.(Org.). *História da educação: processo, saberes e práticas*. São Paulo: Escrituras, 1998, P. 123-138.
- LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MELLO, Suely Amaral. *A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo*. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). *Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. *O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras*. Tese Doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação em Educação. Campo Grande – MS, 2009.
- VEER, R. V. VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília Bartalotti. São Paulo: Unimarco: Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Bisordi, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução do Espanhol Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky, L. S., Leontiev A., R. Luria, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em março de 2011

Aprovado em agosto de 2011

# Práticas Educativas e a Pluralidade dos Saberes Docentes no Contexto do Programa mais Educação: Pressupostos e Condicionantes para a Ppráxis Social

*Educational Practices and Plurality of Knowledge in the Context of the more Education Program: Assumptions and Restrictions for Social Praxis*

**Sheila Cristina Monteiro Matos**

Mestre em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora-Tutora da Disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia da UNIRIO. Técnica de campo do monitoramento do Plano de Ações Articuladas do MEC/RJ  
E-mail: sheilammatos@uol.com.br

As práticas educativas relacionadas à pluralidade dos saberes docentes, conforme Tardif (2002), têm sido objeto relativamente novo de análise para pesquisadores que pretendem entender o fenômeno educativo na sua diversidade de concepções e representações.

Por seu turno, o discurso sobre educação (em tempo) integral está, atualmente, em voga na agenda das políticas educacionais no Brasil. Sua implementação é relevante, por também ser, conforme Coelho e Menezes (2007), uma temática que considera o indivíduo na sua *pluralidade*, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais.

Nas atuais políticas de educação integral, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), uma das 40 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentado em 2007 (Portaria Interministerial nº 17, de 2007) e institucionalizado em 2010 (Decreto 7.083, de 2010), o Programa é compreendido como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nessa perspectiva da educação (em tempo) integral.

Por ser uma política intersetorial, as escolas passam a ter a possibilidade de congregiar ações conjuntas dos vários ministérios, com vistas a atender os alunos que estejam em vulnerabilidade social. A escola passa a ter, portanto,