

EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PEQUENAS E A TRANSMISSÃO DA CULTURA COMO FUNÇÃO PRIMEIRA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Julie Tsukuda*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6377-7779>

*Eliza Maria Barbosa*²

 <https://orcid.org/0000-0002-9452-6008>

Resumo: Este ensaio teórico propõe apresentar os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tomando esta teoria como fonte de contribuição à prática pedagógica dos professores da educação infantil. Por meio de revisão bibliográfica, o texto parte do estudo de pesquisas de Vygotski (1995, 2001), de autores da escola vygotskiana (Elkonin, 1996; Leontiev, 2004) e pesquisadores atuais alinhados a esta escola (Tuleski, 2008; Duarte, 2021). Apesar do crescimento dos estudos e da produção científica sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas implicações pedagógicas no Brasil, persistem lacunas, dúvidas e equívocos na “transposição didática” para o cotidiano da educação infantil. O contexto histórico da produção vygotskiana e suas vinculações políticas resultam em uma teoria que pretende contribuir para o desenvolvimento humano defendendo a transmissão da cultura humana acumulada às novas gerações. A educação escolar adquire papel central na sociedade contemporânea, visando atingir este objetivo. O presente ensaio fornece elementos teóricos que podem contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos na educação infantil referenciados na Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento Humano; Função Social da Escola; Prática Pedagógica na Educação Infantil.



¹ Doutoranda em Educação Escolar (Unesp- Araraquara). Mestre em educação (UEM). Professora da rede municipal de Londrina. E-mail: julie.tsukuda@unesp.br

² Doutora em Educação Escolar (Unesp - Araraquara). Docente do departamento de Psicologia da Educação e do Programa de pós-graduação em educação escolar (Unesp- Araraquara). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação. E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE TRANSMISSION OF CULTURE AS THE PRIMARY FUNCTION: CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: This theoretical paper aims to present the main concepts of historical-cultural theory, taking this theory as a source of contribution to the pedagogical practice of early childhood education teachers. Through a bibliographical review, the text is based on the study of research by Vygotski (1995; 2001), authors from the Vygotskian school (Elkonin, 1996; Leontiev, 2004), and current researchers aligned with this school (Tuleski, 2008; Duarte, 2021). Despite the growth of studies and scientific production on historical-cultural theory and its pedagogical implications in Brazil, gaps, doubts, and mistakes persist in the “didactic transposition” to the daily early childhood education. The historical context of Vygotskian production and its political connections result in a theory that aims to contribute to human development by defending the transmission of accumulated human culture to new generations. School education acquires a central role in contemporary society, aiming to achieve this objective. This essay provides theoretical elements that can contribute to the construction of political-pedagogical projects in early childhood education referenced in historical-cultural theory.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Human Development; Social Function of The School; Pedagogical Practice in Early Childhood Education.

EDUCACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS Y LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA COMO PRIMERA FUNCIÓN: APORTES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Resumen: Este ensayo teórico se propone presentar los principales conceptos de la Teoría Histórico-Cultural, tomando esta teoría como fuente de contribución para la práctica pedagógica de los docentes de educación infantil. A través de una revisión bibliográfica, el texto parte del estudio de investigaciones de Vygotski (1995; 2001), de autores de la escuela vygotskiana (Elkonin, 1996; Leontiev, 2004) y de investigadores actuales alineados con esta escuela (Tuleski, 2008; Duarte, 2021). A pesar del crecimiento de los estudios y de la producción científica sobre la Teoría Histórico-Cultural y sus implicaciones pedagógicas en Brasil, persisten lagunas, dudas y errores en la “transposición didáctica” en la cotidianidad de la educación infantil. El contexto histórico de la producción vygotskiana y sus conexiones políticas resultan en una teoría que pretende contribuir al desarrollo humano defendiendo la transmisión de la cultura humana acumulada a las nuevas generaciones. La educación escolar adquiere un papel central en la sociedad contemporánea, tendiendo a alcanzar este objetivo. Este ensayo ofrece elementos teóricos que pueden contribuir a la construcción de proyectos político-pedagógicos en educación infantil basados en la Teoría Histórico-Cultural.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Desarrollo Humano; Función Social de la Escuela; Práctica Pedagógica en Educación Infantil

Introdução

O presente ensaio teórico expõe os principais conceitos orientadores para a prática pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, sobretudo para a educação infantil, primeira etapa da educação básica, ainda fortemente marcada como tempo/espaço do cuidar.

Para alcançar tal objetivo, iniciamos por abordar o modelo de desenvolvimento humano e de sociedade no qual se pautaram os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural. Neste sentido, exploramos conceitos e estudos da teoria desenvolvida por Vygotski (1995, 2021) e outros autores (Elkonin, 1996; Leontiev, 2004; Martins, 2013; Tuleski, 2008), que ajudam a compreender qual é a função social da educação escolar e o correspondente papel atribuído ao professor no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, entendendo ser o aprofundamento teórico a base para o desenvolvimento coerente da prática pedagógica. Consideramos que, apesar do crescimento dos estudos e da produção científica sobre a Teoria Histórico-Cultural no Brasil e suas implicações pedagógicas, persistem lacunas, dúvidas e até equívocos na “transposição didática” para o cotidiano da educação infantil (Duarte, 2021).

Concepção de ser humano e de sociedade: fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

Partimos do pressuposto de que toda prática pedagógica deve estar fundamentada em determinada concepção de desenvolvimento humano e de modelo societal idealizado. Portanto, as mais variadas teorias pedagógicas desenvolvidas ao longo da história da educação pautaram a construção de suas didáticas em teorias sociológicas e antropológicas, tendo em pauta, especialmente, questões sobre o desenvolvimento humano (O que é? Como ocorre?) e projetos societários desejados. Nesse sentido, podemos afirmar que não há neutralidade quando falamos dos fundamentos da educação escolar e suas práticas pedagógicas. Compreendermos a concepção de ser humano adotada por Vygotski e o modelo societal idealizado por ele nos permitirá adotar uma prática pedagógica orientada pela Teoria Histórico-Cultural, conscientes de seus possíveis resultados.

Um dos principais aspectos desenvolvidos nas pesquisas de Vygotski, foi a ideia de que só seria possível uma compreensão das características e comportamentos humanos quando inseridos nas relações de produção da sociedade. Contrapondo-se ao conceito

biologizante de desenvolvimento humano disseminado pela sociedade burguesa, defendeu a ideia de que o homem é também sujeito de transformações e que, portanto, deveria agir no sentido de superar as estruturas dessa sociedade.

Comprovar que não só a organização social, mas também a natureza humana era passível de transformação e de revolucionar-se era fundamental. A transformação das atitudes, comportamentos e valores, no entanto, só se concretizam à medida que a prática social mudasse efetivamente, isto é, eliminasse gradativamente os elementos burgueses e se afirmassem relações de produção comunistas. A vivência de relações diferentes, essencialmente comunistas, determinaria a revolução nos modos de pensar e comportar-se em sociedade e a mudança destas impulsionaria, cada vez mais, a transformação das relações (Tuleski, 2008, p. 121).

Visando romper com os princípios do determinismo biológico, Vygotski (1995, 2021) estudou os homens e os animais, evidenciando seus pontos de convergência e divergência em relação ao desenvolvimento. Apoiado no materialismo histórico-dialético, o autor supracitado defende que o homem é um ser social e que seu desenvolvimento ocorre por meio da atividade de transformação da natureza, ou seja, do trabalho.

A modificação da natureza para satisfazer às necessidades básicas da existência humana significou para o *Homo sapiens* um processo de desenvolvimento distinto do dos demais seres vivos.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependendo do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas (Leontiev, 2004, p. 280).

O ser humano, se desenvolve de modo diferente dos demais animais porque suas relações com o ambiente em que vive são qualitativamente diferentes, pois, o ser humano “[...] um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279).

Por meio de sua atividade principal - o trabalho - o homem modifica a natureza para satisfazer suas necessidades, bem como modifica os instrumentos e objetos para atingir seus objetivos. Essa produção de bens materiais provoca o desenvolvimento da cultura

humana, o “[...] conhecimento do mundo circundante deles mesmo enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte” (Leontiev, 2004, p. 283).

Em sua caminhada do homem primitivo ao homem moderno, ele não altera sua estrutura biológica para adaptar-se passivamente à natureza: ele cria e recria instrumentos que servem de extensão a seus órgãos naturais, adaptar e transformar a natureza de acordo com suas necessidades e neste processo modifica seu comportamento, suas funções psicológicas (Tuleski, 2008, p. 141).

Para que ocorresse a continuidade do progresso histórico, era preciso que as aquisições da humanidade se fixassem e atravessassem as gerações em um processo de transmissão da cultura, garantido por meio da educação. O ser humano não nasce pronto, mas aprende das gerações anteriores a se constituir humano, a viver em sociedade.

As aquisições culturais, ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, são transmitidas por meio da educação.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 2004, p. 284).

Daí a importância que adquire a educação escolar como meio de transmissão da cultura elaborada historicamente pela sociedade às gerações mais jovens. O papel fundamental da escola na formação humana, por meio da transmissão da cultura, é uma das principais razões pelas quais ela se torna objeto de disputa por diferentes projetos sociais, econômicos e políticos.

A necessidade de se pensar uma nova sociedade pautada nos ideais comunistas fez com que Vygotski se debruçasse a entender como a criança se transforma em um ser sociocultural capaz de pensar a coletividade com o objetivo da formação de uma sociedade socialista (Tuleski, 2008, p. 139), ou seja,

[...] como uma criança recém-nascida, na qual predominam a princípio as funções elementares e biológicas, apropria-se dos instrumentos culturais e simbólicos postos em sociedade, transformando-se, qualitativamente, em um ser que se vê como unidade da relação com o coletivo em construção, com o qual deve comprometer-se.

Dessa forma, por meio da linguagem e do pensamento, a criança se torna capaz de superar os aspectos orgânicos, abandonando as características vinculadas ao pensamento primitivo infantil e progredindo rumo ao que lhe é ensinado no meio cultural. Já as mudanças do comportamento animal ocorrem por meio do desenvolvimento de características naturais e de novas habilidades. Sua adaptação à natureza está vinculada aos seus comportamentos instintivos e naturais. Com o homem ocorre de maneira diferente.

[...] em sua caminhada do homem primitivo ao homem moderno, ele não altera sua estrutura biológica para adaptar-se passivamente à natureza: ele cria e recria instrumentos que servem de extensão a seus órgãos naturais, adapta e transforma a natureza de acordo com suas necessidades e, neste processo, modifica seu comportamento, suas funções psicológicas (Tuleski, 2008, p. 141).

A criança nasce inserida nesse ambiente no qual os instrumentos estão criados e, portanto, ocorre um processo de integração a esse contexto cultural. A aquisição das habilidades decorrentes de sua necessidade de sobrevivência ao ambiente provoca mudanças substanciais em seu comportamento. No entanto, essas habilidades só podem ser adquiridas se houver a atividade mediadora por meio dos signos e instrumentos que adquirem no meio cultural.

Cabe aqui destacar que o ambiente cultural se torna diverso, com características peculiares no caso da condição imposta pela sociedade de classes e, portanto, influencia em qualidade e quantidade a aquisição cultural do sujeito de acordo com esse modelo societal.

[...] considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos em condições desiguais de humanização (Martins, 2013, p. 272).

Constatada essa realidade e, como apontamos anteriormente, a teoria desenvolvida por Vygotski visa a superação das diferenças decorrentes da ordem econômica capitalista, “[...] fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho individual” (Martins, 2013, p. 272).

Entende-se, portanto, que apenas a sociedade comunista proporcionaria as condições necessárias para que os homens empreendesse a superação da dominação do homem pelo homem e da alienação intrínseca à divisão de classes, presentes na sociedade capitalista (Tuleski, 2008, p. 150).

A seguir, considerando que os referenciais tratados anteriormente compuseram as premissas fundamentais da visão social e antropológica das pesquisas de Vygotski e seus pares, traremos à reflexão aspectos da Teoria Histórico-Cultural que podem contribuir para a compreensão dos fundamentos teórico-práticos da educação escolar que levam à promoção do desenvolvimento humano, aqui circunscrito aos aspectos do desenvolvimento psíquico das crianças.

Mediação docente e desenvolvimento psíquico das crianças pequenas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Consideremos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem contribuir para a orientação da prática pedagógica na educação escolar.

Embora os estudos realizados por Vygotski (1995, 2021) não pretendessem formatar uma teoria pedagógica *stricto sensu*, consideramos que seus estudos sobre o desenvolvimento humano são fundamentais para pensar a educação escolar atual e seu papel no desenvolvimento da criança. Portanto, para pensar uma prática pedagógica comprometida com este objetivo.

O conteúdo principal dos estudos de Vygotski “[...] fue la historia del surgimiento, desarrollo y desintegración de las formas superiores específicamente humanas de la actividad de la conciencia (sus funciones)” (*apud* Elkonin, 1996, p. 387).

Vygotski (1995, 2021), por meio de suas pesquisas, diferenciou as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores, afirmando que ambas estão presentes no desenvolvimento das crianças, uma vez que as estruturas primitivas (que integram as funções psíquicas elementares) surgem desde o nascimento da criança e constituem o ponto de partida para o processo de desenvolvimento. No entanto, elas são “primitivas” e não dependem, nesse momento, da mediação cultural.

As estruturas superiores (que integram as funções psíquicas superiores) se desenvolvem a partir das estruturas primitivas, são decorrentes do desenvolvimento cultural e representam uma conduta modificada, complexa e superior. Nessa definição das

funções psíquicas superiores e elementares, Vygotski (1995) evidencia seu posicionamento metodológico vinculado ao materialismo histórico-dialético, pois,

Para el pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simples agrupación de cualidades particulares (Vygotski, 1995, p. 121).

A partir das estruturas psíquicas primitivas, se inicia o processo de modificação e reorganização que não ocorre de maneira natural, biológica. Nesse ponto, há uma grande diferença em relação às concepções psicológicas predominantes à época dos primeiros estudos vygotkianos sobre o desenvolvimento humano, pois se apoiavam na ideia de que este desenvolvimento ocorreria pela maturação natural e biológica do organismo. Para Vygotski (1995), por sua vez, as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir da mediação com o ambiente cultural. Essa concepção de desenvolvimento influenciará diretamente a prática pedagógica, como veremos.

Entre un estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado. En relación con ello, el análisis promueve un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto del comportamiento y los fenómenos externos (Vygotski, 1995, p. 122).

Considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre de maneira natural, tratemos de alguns conceitos abordados por Vygotski (1995) e que são responsáveis por promover o desenvolvimento psíquico: os estímulos, os signos, as ferramentas e a atividade mediadora. A compreensão desses conceitos auxilia a pensar de modo mais articulado a Teoria Histórico-Cultural e a prática pedagógica dos professores.

Os estímulos podem ser diferenciados em duas categorias: estímulos objeto e estímulos meio. Ambos cumprem a função de orientar a conduta humana.

[...] cada uno de ellos orienta y dirige a su modo - de acuerdo con sus correlaciones - la conducta. La peculiaridad de la nueva estructura es la existencia en la misma de estímulos de ambas categorías (Vygotski, 1995, p. 123).

Os estímulos agem como signos que, interiorizados, modificam a estrutura primitiva, desenvolvendo as funções psíquicas superiores. Como dissemos, esse processo não ocorre de maneira natural, biológica, muito menos de maneira individual e somativa, em que cada

etapa subsequente estaria presente na etapa anterior. O caminho para o desenvolvimento cultural da criança ocorre por meio do emprego (mediado) dos signos.

O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (Martins, 2013, p. 44).

Os signos provocam profundas transformações, influenciando o desenvolvimento de comportamentos tipicamente sociais, humanos. O emprego de signos como meios auxiliares para desenvolver a conduta humana se compara ao emprego, pelos seres humanos, das ferramentas objetos, cumprindo uma função instrumental.

La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etc.) supone, desde su faceta psicológica en un momento una analogía con la invención y el empleo de las herramientas (Vygotski, 1995, p. 91).

Vygotski (1995, p. 123) toma como base para os estudos sobre os signos uma regra geral considerando que “[...] en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso”. O uso dos signos é determinante para o processo de desenvolvimento psíquico. Porém, o signo, por si só, não modifica as estruturas cognitivas. Para isso ocorrer, é necessária a intervenção, ou seja, a atividade mediadora.

O signo, como a ferramenta, necessita da atividade mediadora para poder agir sobre o desenvolvimento humano. A função mediadora, para Vygotski é essencial no processo de desenvolvimento psíquico. Assim, como afirma Cenci (2019, p. 6-7).

O desenvolvimento dos signos e ferramentas permite o homem controlar a própria conduta. Enquanto as ferramentas ampliam a ação, modificam elementos externos, os signos – compreendidos como ferramentas psicológicas – ampliam capacidades cognitivas. Aqui aparece a ideia de internalização e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que perpassam grande parte da obra de Vygotski; daí também a ênfase dada à linguagem no desenvolvimento humano. Dessa forma, graças aos signos, o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo.

Para ocorrer o desenvolvimento psíquico da criança pequena na escola, não basta que ela interaja com os demais colegas e com outros estímulos à sua volta, não basta que ela seja colocada diante de jogos e brinquedos. É necessária a intervenção mediadora, conduzida pelo adulto/professor. Este é um dos apontamentos que fazemos quanto à prática docente na educação infantil que decorre da reflexão realizada até aqui.

A Teoria Histórico-Cultural, pelas reflexões apresentadas até aqui, nos parece a base teórica que pode contribuir de maneira adequada ao desenvolvimento psíquico das crianças pequenas na educação infantil, fornecendo o melhor suporte à prática pedagógica dos professores. Deste modo, faremos a seguir um breve apanhado da configuração pedagógica que caracterizou e caracteriza esta etapa da educação básica, de modo a sustentar que é urgente a adoção da Teoria Histórico-Cultural para orientar a prática pedagógica na educação infantil.

A história da educação infantil no Brasil revela que, no início das atividades de atendimento destinadas a este público, as práticas institucionais estiveram vinculadas ao assistencialismo, com objetivo quase que totalmente voltado aos cuidados físicos (saúde, alimentação) da criança. No mesmo sentido, a função do adulto/professor na educação infantil estava vinculada ao ato de cuidar, uma vez que inexistia ou era muito reduzida a intencionalidade e a necessidade do trabalho pedagógico.

Embora o atendimento educacional para crianças pequenas tenha se tornado etapa da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. ° 9394/96 (Brasil, 1996), permanece a difícil tarefa de incorporar, na educação infantil, o processo de escolarização àquelas atividades de cunho médico e assistencial.

A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos – atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas – marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós. Foi neste ambiente que mulheres trabalhadoras e seus filhos pequenos entraram na cena pública como protagonistas e mandatários de um tipo especial de política social: aquela desenvolvida nas creches, berçários e abrigos. Entretanto, essas necessidades, ao se transformarem em demandas socialmente determinadas e articuladas à questão social, sofreram um processo de ocultamento de suas raízes sociais e econômicas e passaram a ser concebidas como necessidades individuais, de sujeitos – em especial as mulheres no exercício de sua maternidade – que logo passaram a ser concebidas como mal adaptadas, disfuncionais. O viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais [...] (Nunes, 2009, p. 87).

Como vimos anteriormente, a atividade mediadora na educação infantil tem papel preponderante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esta etapa da educação básica, portanto, pode contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, orientando as práticas pedagógicas de que os professores devem lançar mão para este fim.

Vygotski (2021) afirma que há dois caminhos que orientam o processo de desenvolvimento do comportamento da criança: a linha natural de desenvolvimento, vinculada aos processos de crescimento e amadurecimento (biológico) e a linha cultural, agindo sobre o domínio dos meios culturais do comportamento.

A segunda linha permite a elaboração de novas formas de pensamento, assim como o domínio dos meios culturais do comportamento, ou seja, das funções psíquicas superiores. Deste modo, a escola (desde a educação infantil) deve agir sobre os meios culturais, uma vez que o desenvolvimento cultural.

[...] consiste na assimilação de meios de comportamento que tem por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros (Vygotski, 2021, p. 77).

O desenvolvimento cultural ocorre tendo por base o emprego dos signos e o domínio dos meios auxiliares criados pela humanidade. O papel da educação escolar é, pois, proporcionar às crianças o domínio desses meios auxiliares, quais sejam: a língua, a escrita, o sistema de cálculos, entre outros. Ao ensinar esses conteúdos, formas superiores de comportamento serão desenvolvidas, contribuindo para a formação do ser humano capaz de entender e agir conscientemente no mundo à sua volta.

Vygotski (2001) apontou que

o uso de signos provoca modificações que ultrapassam o âmbito da função específica na qual ocorre, rearticulando completamente o psiquismo. O uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica. [...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura (*apud* Martins, 2013, p. 67-79).

Conforme aponta Vygotski (1995, p. 123, grifo nosso).

La relación más esencial que subyace en la estructura superior, es la forma especial de organización de todo el proceso, que se construye gracias **a la introducción en la situación de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de signos.**

A educação escolar aparece, pois, como a principal intervenção promotora destes estímulos artificiais, disponibilizando-os às crianças, promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, criando as condições para que elas se apropriem dos signos/mediadores culturais, que permitirão o autodomínio ou o autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (Tuleski, 2008).

Função social da educação escolar: transmissão da cultura

Para garantir o processo de continuidade entre passado, presente e futuro da humanidade, os seres humanos transmitem a cultura acumulada às gerações seguintes e, no mundo moderno, a escola é o *locus* privilegiado para esta tarefa, de modo que se pode afirmar que existe uma relação direta entre a transmissão da cultura e a educação escolar.

Tomando o conceito de educação em sentido lato, podemos considerá-la “[...] um conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre nossa vontade, exercem os outros homens, ou em seu conjunto, realiza a natureza (Durkheim, 1975, p. 33). Para Durkheim (1975), portanto, a educação assume sentidos múltiplos, pois, ao haver várias espécies de educação em determinada sociedade e meios diversos de nela existirem, ela varia com as classes sociais e com as regiões. Em que pese ser multifacetada, ainda assim a educação se torna, para a sociedade, o meio apropriado para preparar as condições da própria existência do indivíduo. Para o autor,

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1975, p. 41).

Ainda que os processos educativos não estejam restritos ao espaço escolar, é preciso compreender que se trata da comunicação ou transmissão de alguma coisa (conteúdo) para alguém (indivíduo). Ou seja, a educação assume um ato intencional de transmitir conteúdos àqueles que não o possuem.

É preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se tem por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor (Durkheim, 1975, p. 11).

Há uma responsabilidade que recai sobre as gerações mais velhas sobre a vida e o desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que sua formação humana é processual e dependente da aquisição da cultura já existente. O desenvolvimento humano ocorre quando há aprendizagem das condições preexistentes que sustentam a comunidade e garantem a continuidade do mundo. Ainda que tal atitude se demonstre demasiadamente conservadora, Arendt (1972, *apud* Forquin, 1993) afirma que a tarefa de renovar o mundo se torna possível quando o aprender se volta para o passado. Para Forquin (1993, p. 13),

O empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

A palavra cultura, quando se trata da transmissão cultural da sociedade significa

[...] essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 2013, p. 12).

Ela se distingue do sentido individual e subjetivo, sendo entendida como herança coletiva que ultrapassa os limites das comunidades particulares.

[...] deve-se conceder um espaço, no vocabulário atual da educação, à noção universalista e unitária de “cultura humana”, isto é, à ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (Forquin, 1993, p. 12).

O autor complementa afirmando que:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (Forquin, 1993, p. 14).

A educação escolar assume, pois, a tarefa histórica de transmissão da cultura, pressupondo uma seleção e reelaboração dos conteúdos da cultura humana que deverão ser transmitidos às novas gerações por meio da escola. Ao refletir sobre a escola como instituição situada e marcada pelo tempo e espaço, Durkheim (1975) afirma que a sociedade deve estar presente e vigilante para a prática pedagógica assumir sentido social; caso contrário, estará a serviço de interesses particulares. Resta claro que, em tempos e espaços distintos, são construídas propostas diversas e, muitas vezes, opostas, voltadas à defesa de diferentes modelos de formação humana e de ideais de sociedade, com implicações diretas no modelo de formação levado a efeito pela educação escolar.

Considerações finais

A prática pedagógica está diretamente ligada aos ideais de sociedade e de ser humano que se aspira alcançar. A fim de contrapor a ideologia neoliberal e pós-moderna hegemônica na nossa sociedade capitalista atual e na educação escolar oficial, precisamos ter clareza dos pressupostos orientadores das práticas pedagógicas presentes na esfera educacional. Ao aprofundarmos o entendimento dos estudos desenvolvidos por Vygotski (1995, 2021), poderemos nos apoiar na Teoria Histórico-Cultural e lançarmos mão de uma prática pedagógica que objetive o rompimento com o *status quo* escolar, econômico e social.

Vemos o quanto se torna emergente defender o papel da escola para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da apropriação dos mediadores culturais. Essa apropriação permitirá às novas gerações o domínio da própria conduta, dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, tornando-os sujeitos autônomos com condições de lutar por uma sociedade mais justa, idealizada por Vygotski.

A incorporação desse referencial pelos projetos político-pedagógicos da educação infantil pode contribuir para superar o atual quadro deste espaço, cujo predomínio pedagógico é marcado por atividades “livres” e espontâneas, pelo cuidar e pelo brincar. As

bases para o contínuo desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem nos primeiros anos de vida da criança. É preciso haver intencionalidade no trabalho pedagógico na educação infantil, e tomar como base os estudos e conceitos desenvolvidos por Vygotski, de que aqui tratamos, significa permitir às crianças pequenas que tenham acesso aos primeiros rudimentos da ciência, das artes e da filosofia.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.
- CENCI, Adriane. *Trabalho em Marx/Engels e a apropriação desse conceito por Vygotski*. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Adriane-Cenci.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- DUARTE, Newton. *Vygotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DURKHEIM, Èmile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- ELKONIN, Daniil Borosovich. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. t. 5 fundamentos de defectología.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARTINS, Lígia Márcia *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e mundo político. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 86-93 jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000100011/10246>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema do desenvolvimento cultural da criança. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vygotski*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 75-103

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. t. 3.

Recebido em: 10 de fevereiro de 2024

Aceite em: 25 de maio de 2024