

O conceito de macro história na educação infantil: o ambiente como fonte de desenvolvimento

The concept of macro history in early childhood education: the environment as a source of development

El concepto de macrohistoria en la educación infantil: el medio ambiente como fuente de desarrollo

PEREIRA, Andréia da Silva.	Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brasil. andreiabipcel@gmail.com
Autor 2	Maior Titulação. Instituição de afiliação (SIGLA) – país. E-mail.
Autor 3	Maior Titulação. Instituição de afiliação (SIGLA) – país. E-mail.

Resumo: A construção de concepções sobre as infâncias e o trabalho nas instituições destinadas a esse público vem sendo tecida em uma perspectiva de atenção às características múltiplas das crianças e suas potencialidades. Posto isso, este texto tem como objetivo a construção de um conceito entendido como macro história, alicerçado pela psicologia histórico-cultural e o conceito de ambiente – como fonte do desenvolvimento humano. Tal objetivo se desenvolve a partir da problemática relativa ao conceito de mini-história, pois a mesma é entendida a partir das narrativas cotidianas que podem se tornar visíveis a partir de relatos qualitativamente organizados. A metodologia de pesquisa é pautada na própria psicologia histórico-cultural, tendo como base a dialética existente entre os conceitos de macro e micro, coletivo e individual. Nesse sentido, as análises indicam que as mini-histórias de estruturam de forma qualitativa, quando o meio é organizado em um cotidiano rico e pautado nas necessidades humanizadoras das crianças. Apontam, ainda, para a potencialidade dos projetos, entendidos como estruturantes de ações investigativas coletivas com as crianças.

Palavras-chave: Mini-histórias; Macro histórias; Educação Infantil.

Abstract: The construction of conceptions about childhoods and work in institutions for this public has been woven in a perspective of attention to the multiple characteristics of children and their potential. That said, this text aims to build a concept understood as macro history, grounded by historical-cultural psychology and the concept of environment - as a source of human development, because it is understood from the everyday narratives that can become visible from qualitatively organized reports. The research methodology is based on historical-cultural psychology itself, based on the existing dialectic between the concepts of macro and micro, collective and individual. In this sense, the analyzes indicate that the mini-stories are structured in a qualitative way, when the environment is organized in a rich daily life and based on the humanizing needs of children. They also point to the potential of the projects, understood as structuring collective investigative actions with children.

Keywords: Mini-stories; Macro stories; Child education.

Resumen: La construcción de concepciones sobre la infancia y el trabajo en instituciones para este público se ha tejido en una perspectiva de atención a las múltiples características de la niñez y su potencialidad. Dicho esto, este texto pretende construir un concepto entendido como macrohistoria, basado en la psicología histórico-cultural y el concepto de medio ambiente - como fuente de desarrollo humano. Este objetivo se desarrolla a partir de la problemática relacionada con el concepto de minihistoria, porque se entiende a partir de las narrativas cotidianas que pueden hacerse visibles a partir de informes organizados cualitativamente. La metodología de investigación se basa en la propia psicología histórico-cultural, basada en la dialéctica existente entre los conceptos de macro y micro, colectivo e individual. En este sentido, los análisis indican que los mini-cuentos se estructuran de forma cualitativa, cuando el entorno se organiza en una rica vida cotidiana y en base a las necesidades humanizadoras de los niños. También señalan el potencial de los proyectos, entendidos como estructuradores de acciones de investigación colectiva con niños.

Palabras clave: Mini-historias; Macro historias; Educación Infantil.

1 Introdução

A construção de concepções sobre as infâncias e o trabalho nas instituições destinadas a esse público vem sendo tecida em uma perspectiva de atenção às características múltiplas das crianças e suas potencialidades. Essas concepções, inserem, ainda, práticas voltadas à busca de sentido nas propostas e as relações entre o que as crianças sabem e o que foi construído pela humanidade.

Posto isso, este texto tem como objetivo a construção de um conceito entendido como macro história, alicerçado pela Psicologia Histórico-Cultural e o conceito de ambiente – como fonte do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2010). Tal objetivo se desenvolve a partir da problemática relativa ao conceito de mini-história, pois a mesma é entendida a partir das narrativas cotidianas que podem se tornar visíveis a partir de relatos breves – e fundamentados – constituídos a partir de imagens em sequência (FOCHI, 2015).

O conceito de mini-história é ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento da discussão ao longo deste texto, pois considera-se que a organização intencional do educador das infâncias e o ambiente rico em potencialidades são premissas essenciais para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Esse conjunto é entendido como a macro história, ou, conforme aponta Vigotskii (1998, p. 114):

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

Considerando as relações entre as funções intersíquicas e intrapsíquicas, a discussão ao longo deste texto se estrutura sobre essa dialogia: a mini-história comporta o que se refere aos processos individuais da criança e, a macro história, ao que é coletivamente e

intencionalmente organizado. São, ainda, esferas da vida humana que não se confundem, mas, se integram, complementam e impulsionam o desenvolvimento infantil.

E é sobre essa relação e interdependência que o texto se debruça a investigar.

2 Metodologia

A metodologia da pesquisa está alicerçada sobre as bases da própria psicologia histórico-cultural, tendo em vista que os conceitos abordados ao longo deste texto se relacionam entre individual e coletivo, geral e particular, subjetividade e objetividade. Quando tratamos da relação e interdependência entre macro e micro história, o método de faz dialético, considerando que: “[...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.” (VYGOTSKY, 1991, p. 74)

Problema, objeto, objetivos, o próprio método e os resultados das análises se integram em torno de uma mesma necessidade: a de busca das relações concretas entre o que é particular e geral no que tange às aprendizagens infantis quando se trata da instituição da educação infantil. Essa questão é trazida por Molon (2008, p. 59):

Vygotsky deixou claro que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço- temporal e de suas causas, acrescentando que é a experiência que constitui o sujeito. Uma experiência necessariamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e concretamente definida pelas condições efetivas de vida do sujeito.

Portanto, não se pode isolar o momento da ação de sua história, nem isolar o sujeito das suas relações sociais, assim como não se pode realizar a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos. Trata-se de uma abordagem dinâmica e processual, que procura a gênese e as causas dos fenômenos investigados em movimento.

O percurso metodológico, então, está organizado de forma que todos os conceitos tecem o que é entendido como macro história, tendo como ponto de partida e de chegada a dialética entre coletivo e individual, entre a criança que aprende e a criança que traz novas formas de vivências no mundo.

3 Resultados e Discussão

Pensar as infâncias e suas potencialidades implica, em um primeiro lugar, a perspectiva das narrativas que se constituem no chão da própria instituição e, disso, trata o saber-fazer, os processos autônomos e comunicativos que permeiam o cotidiano das infâncias nas instituições. É nessa perspectiva que a concepção de mini-histórias tem sido uma representação de formas de tornar visíveis o cotidiano das crianças:

O compartilhamento dessas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de criança que é, faz, atua, e está curiosa para estar e se relacionar com o mundo. Em meio a elas, também nascem interrogações aos adultos que acompanham a criança – os professores, auxiliares e a mim mesmo, como pesquisador. Dessa forma, a partir da imagem de bebê, constrói-se uma imagem de professor para os bebês, provocada pela emergência da observação, do registro, e da reflexão sobre o que elas fazem. (FOCHI, 2015, p. 95).

A produção de conhecimento sobre os bebês, conforme aponta o autor, insere a materialização das concepções de infâncias como curiosas e ativas no mundo em que vivem. Desse olhar, a educação nas instituições se constitui com várias mini-histórias que são tecidas dia após dia. São as vivências e sutilezas do cotidiano que se alicerçam nas interações infantis. As bases para as tessituras dessas mini-histórias ingressam em um campo ainda em apropriação no campo dos estudos teóricos:

Inspirado pelo livro “Como eschucar la infancia”, de David Altimir, entendi que a escrita das mini-histórias sobre o cotidiano nos ajuda a tornar fatos episódicos visíveis, e que, se mantidos na sombra, podem deixar muitos aspectos a respeito do valor educativo da educação infantil esquecidos ou perdidos, assim como as formas que as crianças usam para conhecer. A definição que Altimir (2010, p. 84) dá para a ideia de mini-histórias é “[...] de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes” [...] (FOCHI, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o conceito de mini história se estrutura sobre um conjunto integrado: a criança que tem visibilidade às narrativas do seu cotidiano está inserida em um ambiente que lhe possibilita vivências incide de maneira qualitativa e potencializadora os seus processos de ensino e de aprendizagem. A mini história, então, precisa ser entendida a partir daquilo que ela não é: descrever ações motoras registradas por material audiovisual, ou, partir daquilo que ‘falta’ à criança. O conceito de potencialidade se faz no sentido de apropriação de condições humanas: quando a criança pega um objeto e dá a ele diferentes sentidos e busca o que ele pode ofertar, está reconstruindo todas as ações humanas cristalizadas nesse objeto.

Outrossim, quando se trata de focar o nosso olhar para as possibilidades da criança com o objeto e as mediações que são construídas a partir dela estamos diante do novo: aquilo que para nós parece óbvio é, para a criança, um novo mundo que se abre. Ou, como pontua Larrosa (2006, p. 184):

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.

Nesse sentido, o conceito sobre a infância, ou, as infâncias, estrutura uma perspectiva dupla: a condição essencial para que a criança atue nas atividades culturais e humanizadoras e, em segundo, baseadas nas formas particularidades sobre as quais lidam com o mundo. Temos, assim, a ideia de uma infância que se reporta ao que já foi construído ao longo de tantas outras infâncias ao longo da história humana, mas, com o novo: a criança verá o mundo e o resignificará pelas suas novas experiências e produções culturais:

Definir o lugar da criança é sempre um processo relativo – o lugar face a quê? Face à cultura, ou seja, face à aprendizagem? Face ao adulto nas mútuas relações de poder? Discutir o papel da criança e do adulto na interação educativa é determinante, mas não suficiente. Esta discussão deverá também considerar o tipo de atividade em que se enquadra esta interação [...] Atendendo às idades das crianças na Educação Infantil, procuramos ainda o lugar da criança definido a partir do seu modo particular de se relacionar com o mundo [...] (FOLQUE, 2017, p. 52)

A criança, então, impulsiona novas possibilidades e novas construções de si e do outro; do mundo e dos adultos que com ela convivem. A criança é transformada e transformadora do meio em que vivencia suas experiências. O meio é a fonte, então, do desenvolvimento. Transforma e é transformado.

Partindo dessas bases trazidas à discussão, chegamos ao lugar do meio – entorno – e sua essência educadora: tudo o que aprendemos ao longo de nossas vidas diz respeito ao que, primeiro, foi externo – social – e, depois, tornou-se interno a nós, tendo em vista que

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 695)

Nesse sentido, quando pensamos sobre o meio e as potencialidades infantis, as interações se tornam aspecto qualitativo na educação das infâncias: a cultura humana e as aprendizagens estão inseridas no meio – entorno –, que se torna base para o desenvolvimento. Essa base se constitui pela cristalização do sentido humano nas relações, nos objetos e no conhecimento científico e cultural que a história construiu.

A instituição de educação das infâncias, assim, se torna lugar de intencionalidade:

[...] a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, como ela se relaciona efetivamente para um certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (VIGOTSKI, 2010, p. 686)

É essencial, neste ponto das nossas discussões, a compreensão do conceito de meio como aquele que constitui esfera de interações e aprendizagens, diferenciando-se da concepção limitadora de espaço. Sobre esses conceitos, os estudos de Barbosa (2006) apontam para a rotina como um dos elementos que compõem o cotidiano.

A afirmativa se estrutura sobre: a) a rotina diz respeito às ações automatizadas aprendidas ao longo da nossa história; b) a importância da rotina está em não precisarmos refletir sobre todas as ações diárias que repetimos; c) o cotidiano é um conceito abrangente, pois nele residem as possibilidades do inesperado e dos acontecimentos. A problemática entre essas duas esferas da vida humana está, justamente, na automatização constante de ações e, assim, na limitação de potenciais criativos e inesperados.

Quando trazemos essa reflexão à educação das infâncias, a questão se baseia em quais momentos se definem pela rotina, ou, pelo cotidiano. Quando as práticas dentro das instituições se baseiam em rotinas como escovação, higiene, uso dos talheres e processos mais automatizados temos uma limitação justamente das potencialidades infantis: realizar tarefas acaba por se sobrepor às possibilidades de criatividade, do novo e, também, da investigação sobre o que e como o cotidiano é tecido pela humanidade.

Entendemos, então, o meio a que se refere Vigotski (2010) na perspectiva de ambiente, que ultrapassa os limites do espaço e, esse ambiente constituído no cotidiano, lugar de aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvimento:

Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: *no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início*. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 693, grifos do autor)

Então, a construção das mini-histórias é possível quando eu – intencionalmente – organizo várias ‘condições’ potenciais de desenvolvimento infantil: o que a criança realiza e é interpretado pelo educador será diretamente influenciado pela maneira como esse profissional pensa o conceito de ambiente.

Decorre, então, que a macro história é essencial à construção das mini histórias, pois no decurso do desenvolvimento humano, o meio é fonte do desenvolvimento. Tudo que nos é apropriação e objetivado, em algum momento, teve início em um contexto maior.

As mini-histórias ganham sentido quando o profissional da educação infantil – imbuído de sua função intencional e potencializadora – constrói a narrativa da macro história, que ganha corpo quando alicerçada sobre: o cotidiano, a estruturação do ambiente, a organização do tempo, das interações e a incidência sobre aquilo que a criança ??? Ou seja, escutar a criança significa pensar a sua visibilidade pelo olhar de um contexto mais amplo e significativo.

Uma narrativa só torna visível as vivências das crianças quando todo um aparato maior está organizado. As crianças se apropriam dos objetos culturais tanto quanto esses são ofertados de maneira intencional.

4 Considerações Finais

O texto provoca a pensar sobre a relação dialética entre mini e macro histórias. Ambas interlocutoras e transformadoras de si e das relações. E quais seriam as possibilidades de organização dessa macro história?

Coloca-se a potencialidade dos projetos, que precisam ser investigadas com maior profundidade, a que merecem as práticas pedagógicas que partem de necessidades e investigações infantis: a organização de ações em busca do novo, do revisto, do revisitado...daquilo que pode e deve ser visto com outros olhos.

A questão que se lança agora é: qual a relação entre o trabalho com projetos na educação das infâncias e a macro história? Bem, em princípio, é preciso retomar os conceitos de rotina e cotidiano. Se no primeiro eu tenho a automatização de ações, no segundo eu dou possibilidade ao novo. Não há prejuízos quando ambos ocupam os lugares relevantes dentro da vida social. Porém, a transposição da automatização na prática pedagógica se reflete diretamente no currículo: quando a repetição contínua dos conteúdos e saberes, sem os processos de escuta, levantamento de hipóteses, investigação e as descobertas.

Construímos, aqui, o que – potencialmente – materializa a macro história na educação das infâncias:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando o quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35)

Os projetos dão vazão aos processos criativos e inovadores, pois, partindo de necessidades essencialmente humanas e dos processos investigativos, dão abertura às possibilidades do novo, ou, do cotidiano nas instituições de educação das infâncias. E, para tanto, é preciso entender que os projetos não se configuram como metodologia a ser seguida, tendo em vista que sua própria essência remete às novas aprendizagens e descobertas.

A macro história, nesse sentido, estrutura-se em torno daquilo que traz um sentido coletivo nas aprendizagens e, também, pode ser materializada quando os projetos dão um sentido de descoberta e apropriação da cultura humana, relacionando as experiências das crianças com os saberes humanos coletivos:

Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas importantes para a infância contemporânea, e também, o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmos dos alunos da educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 41)

E aqui são considerações que se abrem a novas possibilidades, justamente aquelas que tecem as infâncias e suas histórias...individuais ou coletivas.

Referências Bibliográficas

ALTIMIR, David. *Como escuchar a la infancia*. Barcelona: Octaedro, 2010.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARBOSA, M. C. S; HORN, Maria G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

FOCHI, Paulo Sergio. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. *Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil*. 2017. 218 f. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, Sinara A; MELLO, Suely A. *Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOLON, Susana I. Questões metodológicas de pesquisa na metodologia sócio-histórica. *Informática na educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008, p. 56-68.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998, p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.