



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAINA DAMASCO UMBELINO

**ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA  
PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA  
CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM CUBA**

FLORIANÓPOLIS  
2014



JANAINA DAMASCO UMBELINO

**ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA  
PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA  
CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM CUBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Batista Serrão

FLORIANÓPOLIS  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

UMBELINO, JANAINA DAMASCO  
ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PROMOTORA  
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CRIANÇA : CONTRIBUIÇÕES DA  
EDUCAÇÃO EM CUBA / JANAINA DAMASCO UMBELINO ; orientadora,  
. Maria Isabel Batista Serrão - Florianópolis, SC, 2014.  
459 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Cuba. 3. Teoria Histórico-cultural. 4.  
desenvolvimento humano. 5. atividade pedagógica. I. Serrão,  
. Maria Isabel Batista. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JANAINA DAMASCO UMBELINO

**ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA  
PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA  
CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM CUBA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 02 de junho de 2014.

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão – Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg - Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Dr. Guillermo Árias Beatón – Examinador  
Universidad de La Habana – Cuba

---

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Examinador  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes – Examinadora  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Prof. Dra. Jucirema Quinteiro – Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Suplente  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)



*Dedico este trabalho às crianças, que necessitam de afeto, atenção e educação da melhor qualidade para a produção da sua existência.*





## AGRADECIMENTOS

Esse momento é aquele em que se param para perceber, nas relações sociais, as pessoas que estiveram presentes ao longo desses quatro anos de doutorado. Alguns estavam muito antes da minha formação universitária, outros conheci no percurso. Mas, todos têm igual importância nesse processo, que é, também, formação humana.

À minha família, Vilma, Hélio e Vanessa, os mais antigos companheiros de formação. Vocês permitiram a chegada até aqui.

À Julia, que nos permite, a cada dia, compreender a beleza de ser criança.

Ao Evandro, por sua calma, tranquilidade e companheirismo, especialmente nos momentos finais desse processo.

À minha orientadora Maria Isabel Batista Serrão, por compartilhar seus conhecimentos e seu compromisso político com a educação da melhor qualidade. E por sempre perguntar: “Como você está? Você está bem?”

Ao Guillermo Árias Beatón, pelos momentos de estudo, acolhida em um lugar geograficamente distante. E pelo exemplo, de atuação política e teórica, nos estudos da Teoria Histórico-cultural.

À Margareth, companheira de discussões, dúvidas, cafés. Obrigada por seu cuidado. Amizade, iniciada no doutorado, que criou raízes e produziu flores.

Às Professoras Josefina López Hurtado, Ana Maria Siverio Gómez, Glória Fariñas, Maria Febles e ao Professor Diego González Serra, por compartilharem, comigo, seu conhecimento e sua história.

Aos professores que participaram do exame de qualificação: Prof. Adriano Henrique Nuernberg, Profa. Diana Carvalho de Carvalho, Prof. Guillermo Árias Beatón e Profa. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, por suas leituras e contribuições no caminho da pesquisa.

À Profa Gilka Girardello, por seu carinho e sensibilidade, ao perceber que outro caminho era necessário.

À Maria Isabel (*in memoriam*), Maria, Marien e Alexander, pela recepção cuidadosa em sua casa nos seis meses de estada em Cuba.

Aos queridos amigos cubanos, Ariel, Daniel e Roxana, pelo carinho e atenção em Cuba, e continuidade, mesmo que virtualmente.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Infância - GEPIEE, Educação e Escola, pelas discussões, contribuições, e pela luta da infância como direito da criança.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica-GEPAPe, pela receptividade, e permitir conhecer novas possibilidades de pesquisa.

Ao Centro de Orientación y Atención Psicológica Bernal del Riesgo – COAP, à Facultad de Psicología, e à Universidad de La Habana, pela acolhida para a realização dos estudos.

Aos companheiros queridos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ana Marieli, Letícia, Ana Paola, Maria Elisa, Juliana, Pollyana, Donizeti, Iracema, Rogério, Carolina, Pricilla, Josiana, que dividiram momentos de estudo e diversão durante o doutorado.

Aos amigos, companheiros de trabalho e de vida, sempre presentes, Suely – Paulo e Artur -, Lucyelle – Jacir, Valentina e Sofia -, Alexandra – Alexander e Princi -, Maria Cecília, Angela, Carol, Sueli, Sonia, Gabriela, Vanessa, Gilmar, Zé Luiz, Marga, Julio, Roseli, Mari e Fernando.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Jucirema Quintero, Profa Patrícia Laura Torriglia, Profa. Nelita Bortolloto, Profa Luciane Maria Schlindwein, Prof. Paulo Sérgio Tumolo e Prof. Wladimir Garcia, por suas contribuições em meus estudos. À Sônia, Patrícia e Bethânia, funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos colegas do colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, por permitirem o afastamento para qualificação.

A outros companheiros que participaram desse caminho, Rina, Laura, Maday, Raico, Ivan, Yeniela, Niurka, Efrain, Margarita.

Por fim, aos estudantes do curso de Pedagogia, da UNIOESTE, que trazem no percurso de sua formação universitária os motivos para essa pesquisa.

***DAS UTOPIAS***

*Se as coisas são inatingíveis..., ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora A mágica presença das estrelas!*

***Mario Quintana***



## RESUMO

Essa pesquisa é parte integrante das realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Educação e Escola – GEPIEE e no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica- GEPAPe, que buscam, respectivamente, estudar as relações entre infância, educação, escola e atividade pedagógica a partir da Teoria Histórico-cultural. Seu objetivo é investigar os elementos mediadores, na atividade pedagógica organizada para o desenvolvimento humano *omnilateral*, a partir das contribuições da educação cubana. Para tal objetivo, realizou-se um estudo bibliográfico e documental em duas propostas educativas fundamentadas na Teoria Histórico-cultural. A Educação Pré-escolar, nas suas duas formas de organização: institucional - nos Círculos Infantis -, e não institucional - pelo *Programa Educa a tu hijo* -; e a proposta de diagnóstico, denominada *Reconstrução da Dinâmica Histórica do Desenvolvimento*, voltada a avaliar e diagnosticar crianças, jovens e adultos que apresentem dificuldades no seu desenvolvimento, ou na forma de se relacionar com outros. Também, buscou-se configurar os processos de introdução da Teoria Histórico-cultural, no Brasil e em Cuba, com ênfase nos condicionantes históricos e políticos que permitiram o início dos estudos e pesquisas. Posteriormente foram apresentados os aportes da Teoria Histórico-cultural, que contribuem para o desenvolvimento humano *omnilateral*. Ao buscar compreender o desenvolvimento humano, como resultado das relações sociais das quais os sujeitos são constituídos e constituintes, são abordados os elementos dessas relações, particularmente, os vinculados à atividade pedagógica, entendida como a unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem. Por fim, pelo movimento de pesquisa empreendido, chega-se à tese de que para a organização da atividade pedagógica, promotora do desenvolvimento humano *omnilateral*, faz-se necessária a mobilização teórico-política dos sujeitos nela envolvidos, com a meta de criar coletiva, histórica e culturalmente, as condições objetivas para sua realização. Tal mobilização exige formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, tomada de posição, organização e atuação políticas para as necessárias transformações sociais. Desse modo, com o cuidado de não idealizar a experiência cubana, defende-se que, os cubanos e cubanas, foram capazes de ler a realidade e se organizar politicamente, para criar uma prática social promotora do desenvolvimento humano que, mesmo economicamente limitada, apresenta possibilidades históricas de ser

expandida mundialmente, desde que estejamos politicamente organizados para tal projeto.

**Palavras-chave:** Cuba, Teoria Histórico-cultural, desenvolvimento humano, atividade pedagógica.

## ABSTRACT

### **MEDIATOR ELEMENTS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY FORWARDER OF HUMAN DEVELOPMENT IN CHILDREN: EDUCATIONAL CONTRIBUTIONS IN CUBA**

This research is an integrant part of those performed in the Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Educação e Escola – GEPIEE (Study Group and Research about Childhood Education and School – SGRCES) and in the Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica-GEPAPe (Study Group and Research about the Pedagogical Activity – SGRPA), respectively both seek to study the relations between childhood, education, school and pedagogical activity from the Historic-cultural Theory. Its aim is to investigate the mediator elements in pedagogical activity, organized for the *omnilateral* human development, from the contributions of Cuban education. To achieve this purpose, a bibliographical and documentary study was performed in two educational proposals based on the Historic-cultural Theory. The Preschool Education in its two ways of organization: institutional – in Infant Circuits – and not institutional – by the *Program Educa a tu hijo* (Educate your child) – and the proposal of diagnosis, called Reconstruction of the Historical Dynamics of Development, focused on evaluating and diagnosing children, teenagers and adults which have development difficulties, or to relate with others. Also, was aimed to configure the insertion procedures of the Historic-cultural Theory in Brazil and in Cuba, with emphasis on the historical and political constraints that allowed the beginning of the studies and researches. Subsequently the Historic-cultural Theory subsidy was presented, which contributes to *omnilateral* human development . When seeking to understand the human development as a result of social relations, of which the subjects are constituted and constituent, the elements of these relations are addressed, particularly those bound to pedagogical activity, understood as the unity between the teaching activity and the learning activity. Finally, by the research movement undertaken, we got to the thesis that for the pedagogical activity organization, forwarder of the *omnilateral* human development, it is necessary the theoretical and political mobilization of the participants involved in it, with the aim to create collective, historically and culturally, the objective conditions for its achievement. Such a mobilization demands: theoretical training, apprehension of reality constitution and human development, definition of position, political organization and action for the necessary social

transformations. Thereby, with care not to idealize the Cuban experience, it is argued that the Cuban people was capable of reading the reality and organize themselves politically, to create a social practice forwarder of the human development that, even economically limited, it presents historical possibilities to be expanded globally if we organize ourselves politically for such a project.

**Key-words:** Cuba, Historic-cultural Theory, human development, pedagogical activity.



## RESUMEN

### **ELEMENTOS MEDIADORES EN LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA PROMOTORA DEL DESARROLLO HUMANO EN EL NIÑO: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN EN CUBA**

Esa investigación es parte integrante, de las que han sido realizadas, en el Grupo de Estudios e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola – GEPIEE- (Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Infancia, Educación y Escuela) y también, en el de Grupo de Estudio e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica –GEPAPE- (Grupo de Estudios e Investigación sobre la Actividad Pedagógica) que buscan, respectivamente, estudiar las relaciones entre la infancia, educación, escuela y actividad pedagógica, desde la Teoría Histórico-cultural. El reto es investigar los elementos mediadores, en la actividad pedagógica, pensada para el desarrollo humano *omnilateral*, desde las contribuciones de la educación cubana. Para que lográsemos dicho objetivo, hemos realizado un estudio bibliográfico y documental en dos propuestas fundamentales en la Teoría Histórico- cultural: la Educación en la Primera Infancia, en sus dos formas de organización: Institucional –en los círculos Infantiles-, y los no institucionales –por el *Programa Educa a tu hijo-*, y la propuesta del pronóstico, denominada Reconstrucción de la Dinámica Histórica del Desenvolvimiento, para evaluar y diagnosticar a niños, jóvenes y adultos que presentasen dificultades en su desarrollo, o en la forma de relacionarse unos con los otros. Se buscó configurar los procesos de introducción de la Teoría Histórico-cultural, en Brasil y en Cuba, con énfasis en los condicionales históricos y políticos permitieron el inicio de los estudios e investigaciones. Posteriormente fueron presentados lo aportes de la Teoría Histórico-cultural, que contribuyen para el desarrollo humano *omnilateral*. Al buscar comprender el desarrollo humano como resultado de las relaciones sociales, a los cuales, los sujetos son constituidos y constituyentes, son abordados los elementos de esas relaciones, particularmente, los vinculados a la actividad pedagógica, la que se entiende como la unidad entre la actividad de enseñanza y, la actividad de aprendizaje. Así que por el movimiento de la investigación emprendido, llegamos a la tesis de que para la organización de la actividad pedagógica promotora del desarrollo humano *omnilateral*, se hace necesario la movilización teórico político de los sujetos involucrados en ella con la meta de crear colectiva, histórica y culturalmente, las condiciones objetivas para su realización.

Dicha movilización exige la formación teórica, aprensión del movimiento de constitución de la realidad y desarrollo humano, toma de posición, organización y actuación política hacia las necesarias transformaciones sociales. De este modo, con el cuidado de no idealizar la experiencia cubana, se defiende que, los cubanos y cubanas, fueran capaces de leer la realidad y se organizar políticamente, para crear una práctica social promotora del desarrollo humano, mismo que, económicamente limitada, presenta posibilidades históricas a ser expandida mundialmente, desde que nos organicemos nosotros políticamente para tal proyecto.

**Palabras llave:** Cuba, Teoría Histórico-cultural, desarrollo humano, actividad pedagógica.

## LISTA DE SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior  
CDO – Centro de Diagnóstico e Orientação  
CDR – Comitê de Defesa da Revolução  
CEDES - Centros de Estudos Educação e Sociedade  
CENDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
GEPAPE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica  
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola  
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos  
ONE – Oficina Nacional de Estatística  
ONU – Organização das Nações Unidas  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
USP – Universidade de São Paulo  
UnB – Universidade de Brasília  
PUC – Pontifícia Universidade Católica



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>29</b>
UM NOVO CAMINHAR.....	30
CONFIGURAÇÃO DA TESE .....	35
<b>CAPÍTULO 1 - O ESTUDO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONTEXTOS BRASILEIRO E CUBANO.....</b>	<b>39</b>
1.1 – O CONTEXTO BRASILEIRO.....	39
1.2 – O CONTEXTO CUBANO .....	55
<b>1.2.1 - Cátedra L. S. Vygotski – A Teoria Histórico-cultural em Cuba.....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 2 - OS ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>75</b>
2.1 ASPECTOS GERAIS DAS RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	75
2.2 - ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	90
2.3 - ATIVIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	101
2.4 – ELEMENTOS DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO <i>OMNILATERAL</i> .....	111
<b>2.4.1 - Vivência e personalidade no desenvolvimento humano da criança .....</b>	<b>122</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA CUBANA.....</b>	<b>133</b>
3.1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO .....	135
<b>3.1.1 – O atendimento institucional - Círculos Infantis.....</b>	<b>157</b>
<b>3.1.2 – Atendimento não institucional: <i>Programa Social de Atenção Educativa Educa a tu hijo</i>.....</b>	<b>168</b>
3.2 - A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CUBANA.....	177
3.3 – AÇÕES POLÍTICAS NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CUBANO.....	188

3.4 – A ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO <i>OMNILATERAL</i> .....	191
3.4.1 - A Educação Pré-escolar cubana e as “áreas do desenvolvimento humano” .....	191
3.3.1 – A relação entre criança, família e psicólogo para, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.....	250
3.4.2 – Os elementos mediadores no processo de desenvolvimento da criança, a partir da atuação dos sujeitos no Centro de Diagnóstico e Orientação .....	259
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>269</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>297</b>
ANEXO 1: Universidades que apresentam Grupos de Pesquisa fundamentados na Teoria Histórico-Cultural: .....	298
ANEXO 2: Universidades e quantidade de Teses e Dissertações defendidas sob o fundamento da Teoria Histórico-cultural, a partir do ano de 1999.....	300
ANEXO 3: Estrutura do Sistema de ensino Cubano .....	305
ANEXO 4 - Educa a tu hijo 1 .....	306
ANEXO 5 – Educa a tu hijo 2 .....	320
ANEXO 6 – Educa a tu hijo 3 .....	332
ANEXO 7 – Educa a tu hijo 4 .....	346
ANEXO 8 – Educa a tu hijo 5 .....	359
ANEXO 9 – Educa a tu hijo 6 .....	375
ANEXO 10 – Educa a tu hijo 7 .....	390
ANEXO 11 – Educa a tu hijo 8 .....	411
ANEXO 12 – Educa a tu hijo 9 .....	432



***Caminhante***

*Caminhante, são teus passos,  
o caminho e nada mais;  
Caminhante não há caminho  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar se faz caminho,  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se voltará a pisar  
Caminhante, não há caminho,  
Mas sulcos de espuma ao mar  
Antonio Machado*



## INTRODUÇÃO

Ao escrever a Introdução desse trabalho penso em quando começa o interesse pelo tema desta pesquisa. Para identificá-lo, é necessário indicar os caminhos da minha história profissional. Uma história que se inicia como professora, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1990.

Meus<sup>1</sup> estudos, na área da Educação, começam em 1992, como estudante do curso do Magistério, em nível médio, ainda sem compreensão da complexidade do que era o trabalho do professor que atua, pedagogicamente, com crianças, de 06 a 10 anos de idade. Durante o curso, são introduzidos alguns conhecimentos sobre o desenvolvimento humano da criança, e suas características. Os estudos são voltados, exclusivamente, para o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento teórico da atividade pedagógica. Dá-se ênfase à elaboração do plano de aula, com a apresentação e/ou descrição das ações didáticas, a serem realizadas, e à elaboração de materiais, como recursos, para o trabalho pedagógico com as crianças. Na época, ouvi-se falar sobre L. S. Vigotski e J. Piaget, ainda sem compreender quais as diferenças fundamentais entre as produções teóricas desses autores, o que expressava o movimento histórico originário das mesmas, no Brasil.

A atividade como professora, com uma turma de 2º ano do ensino fundamental, abre caminho para muitas inquietações, em relação ao desenvolvimento humano na criança e aos processos de ensino e de aprendizagem. A dificuldade encontrada, com raízes na formação, é, principalmente, como organizar o ensino para que a criança se aproprie do conhecimento científico, de forma participativa.

No início de minha atividade docente, em 1995, se configura no Estado de Santa Catarina, o processo de discussão e reelaboração da Proposta Curricular do Estado, lançada oficialmente, em 1998, e decorrente das ações políticas desencadeadas no final dos anos de 1970. A organização do documento repercute nas discussões sobre o materialismo histórico e dialético, na universidade, e coincide com minha formação em Pedagogia. Desse modo, inicio uma aproximação

---

<sup>1</sup> Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando me refiro à minha trajetória profissional e na primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado com a orientadora da pesquisa, professora Maria Isabel Batista Serrão.

com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural<sup>2</sup>, mesmo que de forma superficial.

Concomitante já atuava como professora na rede municipal de ensino de São José. Assim, tive a oportunidade de participar da elaboração da Proposta Curricular dessa prefeitura, nos anos 2000, na área de Língua Portuguesa. Tal participação contribui para perceber, ainda mais, a complexidade da Teoria Histórico-cultural. E, também, como seus pressupostos explicam o processo de desenvolvimento humano na criança, a partir das relações sociais que ela estabelece com a família, com companheiros da escola, com os professores e, demais adultos e crianças, que participam da sua vida. Acredito que tenha sido o primeiro momento de contato com os textos produzidos por L. S. Vigotski<sup>3</sup>, pois as leituras eram, antes, mediadas por autores que realizavam seus trabalhos fundamentados na referida Teoria, principalmente, os textos de Marta Kohl de Oliveira e Ana Luiza Smolka.

O ingresso no mestrado, em 2003, estudando a recepção das narrativas infantis por crianças dos anos iniciais, no contexto escolar, dá a oportunidade de conhecer o texto “Imaginación y creación en la edad infantil”<sup>4</sup>, no qual Vigotski aborda, entre outros aspectos, as bases para compreender o processo de formação de imaginação e suas relações com a criação humana. Ao apresentar a imaginação, como resultado das experiências da criança, permite compreender que o processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores decorre das relações sociais estabelecidas, e das respectivas vivências produzidas.

---

<sup>2</sup> Estaremos aqui nos referindo à Teoria Histórico-cultural em acordo com a concepção da professora Marta Shuare, apresentada no seminário “El Desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje en la Teoria Histórico-cultural” e de Leontiev, no texto “Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vigotski”, que a consideram como o conjunto das formulações teóricas, criadas originalmente por Vigotski sobre o desenvolvimento humano. Tal concepção, se acenta na “lei genética”, de que o desenvolvimento humano ocorre a partir do movimento de formação das relações interpéssicas para as relações intrapéssicas, portanto, é um processo histórico e cultural.

<sup>3</sup> No Brasil encontramos diferentes grafias para o nome do autor, resultado das diversas nacionalidades das obras traduzidas para o português de nosso país. Nesse trabalho usarei a grafia L. S. Vigotski, seguindo a tradição que vem se configurando, principalmente, desde 2001. No entanto, nos casos de citações, usarei a grafia original usada nas respectivas publicações.

<sup>4</sup> Naquele momento, não havia a tradução da obra para o português.

Ao sair da escola básica e ingressar no ensino superior, em 2008, como professora do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, surgem novos questionamentos sobre os processos de aprendizagem e de ensino. A disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado IV possibilita-me observar como alguns conceitos, frequentemente citados nos textos para organização do ensino e sobre a função social do professor, são compreendidos de forma difusa pelas estudantes<sup>5</sup>. Nas orientações, para organização da prática dos estágios supervisionados, os conceitos relacionados à Teoria Histórico-cultural estão presentes na fundamentação teórica de seus trabalhos, porém, é possível identificar a dificuldade em compreender os processos psicológicos que são operacionalizados, pela criança, durante a aprendizagem, e suas implicações para o desenvolvimento humano.

Ao perceber a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Teoria, de forma a contribuir para minha prática, como professora e orientadora de estágio supervisionado, inicio, junto a alguns estudantes e professores, as atividades de leitura e discussão, no Grupo de Estudos sobre a Psicologia Histórico-cultural. O grupo tem como objetivo compreender os fundamentos da teoria de L. S. Vigotski e de seus colaboradores, assim como o contexto histórico do período de produção do autor.

Nesse mesmo período, estudos realizados junto aos Grupos de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação<sup>6</sup>, e posteriormente, no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Criança e Infância<sup>7</sup>, ambos da UNIOESTE, contribuem para perceber a complexidade dos conceitos

---

<sup>5</sup> Uso o gênero feminino, pois as turmas são formadas, em sua grande maioria, por mulheres.

<sup>6</sup> O Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação, tem como objetivos: proporcionar espaço de estudo e aprofundamento teórico-metodológico marxista; investigar, numa perspectiva historicista, como se constituem as relações de trabalho na contemporaneidade e suas determinações na educação e educação escolar; produzir pesquisas que desvendem os processos de socialização da infância e da juventude; Produzir pesquisas na área de Filosofia e História da educação e Educação escolar do campo.

<sup>7</sup> O objetivo do Grupo Pesquisa Educação, Criança e Infância, é buscar compreender as relações entre educação, crianças e infância, no que diz respeito aos aspectos do desenvolvimento psicológico e sócio-histórico, através de pesquisas e estudos sobre formação de professores, processo ensino-aprendizagem, contexto sócio-histórico das relações entre educação, crianças e infância.

presentes na Teoria Histórico-cultural, principalmente, durante a realização de cursos de formação de professores para a rede municipal de ensino de Francisco Beltrão, no Paraná. Com o início da formação para o doutorado, a partir de 2010, passo a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)<sup>8</sup>, pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pela professora Jucirema Quinteiro, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPE)<sup>9</sup>, coordenado pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura, vinculado à Universidade de São Paulo. Também, em atividades relacionadas à Cátedra L. S. Vigotski, da Universidad de La Habana, presidida pelo professor Guillermo Árias Beatón. Esse movimento de formação proporcionou vivências diferenciadas no âmbito da pesquisa educacional.

Ao reconstruir minha trajetória profissional, avalio que a preocupação em *compreender o processo de desenvolvimento humano na criança, e como a educação escolar pode contribuir para a promoção do seu desenvolvimento omnilateral*, é que motiva à continuidade de minha formação. Essa preocupação me levou até a formação no doutorado, e por ele outros caminhos de estudo surgiram que descrevo no tópico seguinte.

---

<sup>8</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, tem como objetivo principal compreender as relações entre educação, infância e escolas, as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização/participação da criança na escola; as relações de ensino e aprendizagem; os direitos sociais da criança e as políticas públicas voltadas à infância; formação universitária e continuada de professores. [www.gepiee.ufsc.br](http://www.gepiee.ufsc.br)

<sup>9</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica realiza seus trabalhos a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como objetivos: realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; elaborar uma produção bibliográfica sobre ações de formação contínua de professores junto a sistemas públicos de ensino e instituições formadoras de educação básica e educação superior; assessorar os sistemas de ensino e as instituições formadoras. <http://www2.fe.usp.br/~gepape/index.html>

## O CAMINHO PERCORRIDO

Durante os quatro anos de estudo, o caminho para a definição do objeto de pesquisa e da tese a ser defendida nem sempre se apresentou de forma linear. Na seleção para a entrada, no programa de pós-graduação, apresentei um projeto que tinha como objetivo compreender a apropriação dos conceitos científicos pela criança. Porém, o contato com outros pesquisadores e as vivências produzidas, nesse momento de formação, evidenciam a necessidade, já existente, de estudar um tema que contribuísse para a atuação como professora do curso de Pedagogia. Como diz o poema de epígrafe, no “faz-se caminho ao andar”, mudanças foram necessárias até chegarmos ao trabalho que apresentamos.

O movimento de construção e reconstrução da pesquisa levou-me a muitos “caminhos”. A formação de doutoramento, além de proporcionar outros “caminhos” nos estudos da Educação, ampliou o leque de temáticas vinculadas à realidade educacional. O GEPIEE mostrou outro “caminho” para compreender a infância na escola, principalmente a defesa de que a *infância é condição de ser criança* e seu direito deve ser promovido em diferentes esferas da sociedade, principalmente na educacional e, em particular, na escola. O GEPAPe, permitiu ter acesso ao conteúdo produzido por colaboradores de Vigotski, e outros pesquisadores que se fundamentam na Teoria Histórico-cultural, e os estudos dos princípios teórico-metodológicos da organização da *atividade pedagógica*, promotora do desenvolvimento humano.

Em janeiro de 2012, outros “caminhos” se tornam possíveis, inicialmente geográficos, com os estudos realizados em Cuba, proporcionados pelo que se convencionou chamar de “Doutorado Sanduíche”. Essa atividade contribuiu para ampliar o caminho teórico percorrido, durante dois anos, no doutorado. A escolha de Cuba se deu porque, no país, se configurou um movimento histórico de estudos e pesquisas fundamentados na Teoria Histórico-cultural, a partir da década de 1960, por alguns profissionais, principalmente nas áreas de educação e psicologia. Como parte da totalidade de ações desencadeadas pelo histórico processo revolucionário, muitos deles participaram, ativamente, na organização do sistema educacional cubano. Um dos resultados desse trabalho, de mais de 40 anos, se configurou na criação, em 1998, da Cátedra L. S. Vygotski, vinculada à Universidade de Havana.

Com pesquisadores da Cátedra, principalmente Guillermo Árias Beatón, que assumiu a função de meu coorientador estrangeiro, Ana Maria Siverio Gómez, Diego Gonzalez Serra, Glória Fariñas León, Josefina López Hurtado e Maria Febles Elejalde, foram realizadas sessões de estudos e discussões sobre os fundamentos da Teoria Histórico-cultural. Essas sessões contribuíram, principalmente, para que se percebesse, ainda mais, como é necessário o aprofundamento teórico sobre os fundamentos históricos, filosóficos, políticos e psicológicos da formação humana.

O referido “caminho” geográfico provocou uma mudança no percurso da pesquisa. Cheguei a Cuba, com uma proposta de estudar o conceito de mediação, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Inicialmente a pesquisa seria de caráter bibliográfico documental dos trabalhos realizados pelos pesquisadores citados. No entanto, eles me permitiram o contato, não somente com o campo teórico, mas com o campo empírico, ou seja, com a prática social produzida, por eles, ao longo desses mais de 40 anos de estudos da Teoria.

Dessa experiência, em Cuba, outras leituras foram realizadas, dando continuidade àquelas feitas na primeira fase do doutorado, como Davídov, Galperin, textos de Marx e Engels, Leontiev, Rubinstein, Bozhovich, Petrovski. No campo empírico, pude observar a atuação de estudantes e professores cubanos do curso de Psicologia, de professora de pré-escolas e de Círculos Infantis. Observar, também atividades de diagnóstico e orientação – que são explicadas no decorrer do trabalho – no Centro de Diagnóstico e Orientação de Melena del Sur. E, ainda, realizar entrevista com “metodólogos” do Ministério de Educação, em Havana.

Voltando ao Brasil, a partir das vivências e sentidos produzidos pelos estudos, e participação de relações sociais, num país que busca superar o capitalismo, o tema originário da pesquisa se alterou. O movimento de pesquisa, que no momento de qualificação demonstra a necessidade de ser reestruturado, reformula-se e novos rumos são definidos.

## UM NOVO CAMINHAR

No que se refere à atividade pedagógica, nas escolas públicas brasileiras, percebemos que as crianças avançam, nos anos da Educação Básica, com dificuldades na apropriação da leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. A organização, do sistema de ensino,

está voltada para responder às exigências dos sistemas de avaliação e não à formação de seres humanos conscientes de que são sujeitos da história. Resultado disso são as restritas condições de escolarização e os baixos níveis de alfabetização. Subsumidos às precárias condições de trabalho, e de vida, na sociedade capitalista, os professores se “queixam” do comportamento das crianças; enfatizam o desinteresse pela aprendizagem; as práticas de ensino dos professores, orientadas pelas secretarias de educação, voltam-se para responder aos índices dos sistemas de avaliações, com destaque para os conteúdos de língua portuguesa e matemática; os materiais pedagógicos incentivam atividades fragmentadas e mecânicas. A condição social das crianças não permite que supram, em vários casos, nem mesmo suas necessidades biológicas. Isso demanda da escola ações mais assistencialistas do que as necessárias para a formação humana e, em particular, a apropriação da cultura.

Na esfera das políticas públicas de educação, programas governamentais são implantados com o objetivo de redução dos índices de analfabetismo (como o programa Brasil Alfabetizado, que desde 2003 atende municípios, principalmente na região nordeste, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, implantado em 2012, que tem como objetivo assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até 08 anos de idade), aumento da permanência na escola (como o Programa Mais Educação), e incentivo à formação de professores (como o programa Rede Nacional de Formação de professores). Entretanto, em contraposição, ainda observamos que os índices de apropriação da leitura e da linguagem escrita não aumentam, mantendo níveis básicos de leitura e escrita.

Também, os documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Proposta Curricular de São José 2000, Orientações para o ensino fundamental de 9 anos no Estado do Paraná (2010), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) apresentam um referencial que defende uma formação humana, a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural. Porém, a realidade encontrada, nas escolas públicas do ensino fundamental, demonstram a distância entre, o que é proposto nesses documentos, e as condições objetivas para a realização de um trabalho que efetive o desenvolvimento humano *omnilateral* na criança.

Isso resulta em níveis rudimentares de alfabetização, e uma escola que não garante a apropriação das habilidades de leitura e escrita.

Desse modo nos perguntamos: como organizar uma *atividade pedagógica* que promova o desenvolvimento humano *omnilateral*?

Partimos da compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas relações sociais que a criança participa ativamente. Por meio dessas relações, mediadas pelos artefatos culturais, da atuação do “outro” com o “outro”, e de si mesma, num movimento de produção histórica de sua existência, a criança se apropria das características específicas humanas, ou seja, se torna humana.

Dessa forma é nas relações sociais que a mediação ocorre. O conceito de *mediação* se configura, então, como um dos conceitos centrais na teoria produzida por L. S. Vigotski. Segundo Leontiev, “permite estabelecer uma unidade universal nova e adequada para a estruturação das funções psíquicas” (19--/1991<sup>10</sup>, p.438)<sup>11</sup>. Porém, o que significa o conceito de mediação? Que elementos mediadores constituem a *atividade pedagógica*, e as relações sociais, para a promoção do desenvolvimento humano? Qual o papel do professor nesse processo?

Na tentativa de responder, a essas perguntas, definimos como objeto dessa pesquisa *os elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para a promoção do desenvolvimento humano omnilateral*. Compreendemos que eles explicitam a história do desenvolvimento do Homem na produção humana de sua existência. Esses elementos, constituídos e constituintes na *atividade pedagógica*, por sua vez, também, integram o complexo das relações sociais, que promovem a formação da personalidade da criança, ao dar movimento à lei geral do desenvolvimento humano, que as relações intersíquicas se transformam em relações intrapsíquicas.

É importante salientar nosso entendimento sobre o *desenvolvimento humano omnilateral*. Compreendemos o desenvolvimento do homem em sua omnilateralidade, ou seja, em sua totalidade, visando uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, “das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007,

---

<sup>10</sup> Ao longo de todo o texto, na referência das obras citadas, principalmente as traduzidas, informamos ao leitor a data de publicação da obra original, e data da edição consultada, separados por barra (/). Obedecendo às normas técnicas, a data original não consta nas Referências Bibliográficas.

<sup>11</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] permite establecer una unidad universal nueva y adecuada para la estructuración de las funciones psíquicas” (LEONTIEV, 19--/1991, p.438)



p. 87), isso significa que seja permitido, a ele, desenvolver suas capacidades psíquicas para que produza e reproduza sua própria existência, se aproprie do conhecimento e das forças produtivas produzidas pela humanidade, ao longo da história, para que possa ter autonomia para realizar escolhas. Para isso, consideramos que a educação, que se apoia nesses princípios, necessita promover uma atividade pedagógica voltada para o desenvolvimento do sistema de funções psicológicas superiores que proporcionam a apropriação, pelo ser humano, dos conhecimentos teóricos, dos valores éticos e morais, do desenvolvimento de habilidades que proporcionam o agir humano de maneira consciente e intencional, assim como, estar preocupada com a formação da personalidade dos sujeitos para que sejam produtores de sua história.

Como tínhamos em mãos dados empíricos suficientes para estudar esse objeto, numa experiência histórica concreta, definimos como objetivo dessa pesquisa *identificar os elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para a promoção do desenvolvimento humano omnilateral na educação cubana*, por meio de um estudo bibliográfico e documental a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

A história de Cuba é conhecida, por nós, e seu exemplo para a América Latina, não pode ser negado. Após o Triunfo da Revolução, o país luta para manter um sistema político, sob um bloqueio econômico de mais de 50 anos. Em sua história, muitas ações organizadas coletivamente demonstram a preocupação em promover uma sociedade que se contrapõe à “hegemonia do Capital”, que supere relações humanas nefastas ao próprio desenvolvimento humano. Para tanto, os cubanos e cubanas, por meio de um árduo processo histórico, buscam organizar uma formação social dirigida à produção de uma educação e saúde da melhor qualidade, tornando-se referência, principalmente, na América Latina.

Cuba mantém, em 2014, aproximadamente 100% das crianças, na escola, e quase o mesmo percentual alfabetizadas. E segundo dados da ONU<sup>12</sup>, é o quinto país com melhor índice de desenvolvimento humano do continente latino americano e do Caribe. Esses dados manifestam uma política social comprometida com a realização de uma educação da melhor qualidade para crianças e jovens. Na história política, do país, vários fatores contribuíram para que fossem criadas as condições objetivas a fim de que, tais resultados, realmente se efetivassem.

---

<sup>12</sup> Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2013.

Uma delas é a formulação e implantação de uma proposta de educação “promotora do desenvolvimento integral da criança”. Tal política social permitiu a realização de investigações por pesquisadores cubanos, voltadas a compreender o desenvolvimento humano na criança e, assim, garantir seu pleno desenvolvimento. Inicialmente, estas ocorreram a partir dos estudos do materialismo histórico e dialético, efetuados, no país, após o Triunfo da Revolução. Depois, os fundamentos da Teoria Histórico-cultural foram incorporados a essa proposta, por serem compatíveis com os objetivos propostos.

Essas pesquisas deram origem a um sistema educacional que visa a garantir, à criança, o desenvolvimento *omnilateral*, ou seja, desenvolver, um conjunto de ações, que promovam o desenvolvimento do sistema das funções psíquicas superiores e à formação de sua personalidade. E que, ao mesmo tempo, assegure as bases necessárias, para apropriar-se do legado cultural produzido historicamente, e assim, formar as qualidades humanas em cada ser.

É importante salientar que, viver em Cuba, e observar as condições de vida dos cubanos e cubanas, a falta de materiais de construção civil para a manutenção de residências e edifícios públicos, a falta de alguns produtos necessários para o cotidiano, as dificuldades de produção e distribuição de alimentos, nos mercados, e perceber como o turismo é a principal fonte que mantém a economia do país, é com certeza, uma experiência que produziu vivências e apropriação de conhecimentos que com influências para além do período do doutorado.

Essa experiência permitiu pensar nos valores basilares da formação social cubana. Apesar das históricas dificuldades, a educação é oferecida gratuitamente de forma a atender a todos. Isso evidencia uma política efetiva de atendimento à criança. Tive a oportunidade de conhecer a estrutura de instituições educativas, num país que sobrevive com poucos recursos, mas mantém o atendimento de mais de 90% das crianças de 0 a 6 anos de vida, pelas vias formais e não formais, e um atendimento de 100% na educação primária e secundária<sup>13</sup>. Também, observei muitas escolas e círculos infantis que são casas adaptadas, algumas em condições precárias, mas mantém a promoção da educação em período integral, fornecendo material didático e alimentação.

---

<sup>13</sup> Educação primária e educação secundária correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino fundamental do sistema de ensino brasileiro.

## CONFIGURAÇÃO DA TESE

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, acima apresentado, realizamos um estudo bibliográfico e documental, tendo como base os programas elaborados por pesquisadores cubanos que orientam a *atividade pedagógica* na Educação Pré-escolar, nos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo*. Assim como, a produção teórica, desses pesquisadores, resultado de pesquisas realizadas, ao longo desses 50 anos de estudo, sob o referencial da Teoria Histórico-cultural.

Estruturamos a exposição do movimento de pesquisa, nesse texto em 3 capítulos.

O **primeiro capítulo** se configura pela necessidade de compreender os processos de introdução da Teoria Histórico-cultural, no Brasil e em Cuba. E, também, os condicionantes históricos e políticos, que possibilitam o início dos estudos e pesquisas. Em Cuba, se impõem as necessidades de superação das relações sociais de produção da vida humana sob a égide do capitalismo, desencadeando, nos anos de 1950, um histórico processo revolucionário. Já no Brasil, no final da década de 1970, o contexto histórico é marcado pelo período denominado de “transição democrática”.

Embora seja evidente a diferença de abrangência política e teórica das ações individuais e coletivas empreendidas, tanto num país como no outro, a introdução da Teoria Histórico-cultural é configurada pelas relações sociais estabelecidas por sujeitos inconformados com a realidade em que vivem.

No **segundo capítulo**, são apresentados os aportes da Teoria Histórico-cultural, que contribuem para o desenvolvimento humano *omnilateral*. Ao buscar compreender o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais, das quais os sujeitos são constituídos e constituintes, são abordados os elementos dessas relações, particularmente, os vinculados à *atividade pedagógica*, entendida como a unidade entre a *atividade de ensino* e a *atividade de aprendizagem*.

No **terceiro capítulo**, o mais extenso, explicita-se, a partir da análise de duas experiências da educação cubana, fundamentadas na Teoria Histórico-cultural, como os *elementos mediadores* se articulam, na *atividade pedagógica*, para *promoverem o desenvolvimento humano omnilateral*. Como experiências analisadas destacam-se: a Educação pré-escolar, nas suas duas formas de organização - institucional, nos Círculos Infantis; e não institucional, pelo *Programa Educa a tu hijo*. E, também, a proposta de diagnóstico, denominada *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento*, voltada para avaliar e

diagnosticar crianças, jovens e adultos que apresentem dificuldades, no seu desenvolvimento, ou na forma de se relacionar com outros.

Pelo movimento de pesquisa empreendido, chegamos à tese de que para a organização da *atividade pedagógica, promotora do desenvolvimento humano*, faz-se necessária a mobilização teórico-política dos sujeitos nela envolvidos, com a meta de criar coletiva, histórica e culturalmente as condições objetivas para sua realização. Tal mobilização exige **formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, tomada de posição, organização e atuação políticas** para as necessárias transformações sociais.

Desse modo, com o cuidado de não idealizar a experiência cubana defendemos que, os cubanos e cubanas, foram capazes de ler a realidade, de se organizar politicamente para criar uma prática social promotora do desenvolvimento humano, que mesmo economicamente limitada, apresenta possibilidades históricas de ser expandida mundialmente, desde que se organizem politicamente para tal projeto. Por fim, nas Considerações Finais, é apresentada a síntese do trabalho, particularmente os elementos mediadores que constituem a atividade pedagógica na educação cubana, e como eles se explicitam na relação com o gênero humano.



***Elogio da Dialética***

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.*

*Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.*

*Só a força os garante.*

*Tudo ficará como está.*

*Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.*

*No mercado da exploração se diz em voz alta:*

*Agora acaba de começar:*

*E entre os oprimidos muitos dizem:*

*Não se realizará jamais o que queremos!*

*O que ainda vive não diga: jamais!*

*O seguro não é seguro.*

*Como está não ficará.*

*Quando os dominadores falarem falarão também os dominados.*

*Quem se atreve a dizer: jamais?*

*De quem depende a continuação desse domínio?*

*De quem depende a sua destruição?*

*Igualmente de nós.*

*Os caídos que se levantem!*

*Os que estão perdidos que lutem!*

*Quem reconhece a situação como pode calar-se?*

*Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.*

*E o "hoje" nascerá do "jamais".*

***Bertold Brecht***

## CAPÍTULO 1 - O ESTUDO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS CONTEXTOS BRASILEIRO E CUBANO

Na busca da apreensão dos *elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para o desenvolvimento humano omnilateral*, a partir das contribuições da educação cubana, faz-se necessário compreender as relações entre a Teoria Histórico-cultural e os contextos brasileiro e cubano. Conforme apresentado na Introdução, o objeto de estudo, dessa tese, tem sua origem na atividade de ensino com crianças dos anos iniciais e no âmbito da formação universitária de professores, que por sua vez vincula-se à produção e difusão do conhecimento.

Assim, nesse capítulo, apresentamos alguns elementos da introdução e difusão da produção teórica de Vigotski no Brasil, e a configuração das pesquisas brasileiras sob o referencial da Teoria Histórico-cultural, vinculadas a diferentes grupos de estudo e pesquisa. Posteriormente, abordamos aspectos dos estudos iniciais, realizados em Cuba, fundamentados na referida teoria, e as contribuições do pensamento de Vigotski e seus colaboradores para a organização do sistema educacional cubano.

No Brasil, como expressão do momento histórico, pesquisadores, professores e intelectuais vinculados a instituições distintas, descontentes com as consequências da ditadura militar, se contrapuseram, particularmente, à política educacional e suas implicações pedagógicas. Em Cuba, os estudos ocorrem relacionados a uma política de Estado visando à garantia de uma educação da melhor qualidade, como parte da revolução educacional que se havia projetado, desde a década de 1960, decorrentes das ações revolucionárias mais gerais.

### 1.1 – O CONTEXTO BRASILEIRO

No final da década de 1970, após um período sangrento de repressão da ditadura militar, o Brasil passa pelo processo denominado de “transição democrática”, e inicia uma abertura política lenta e gradual, o que provoca mudanças, também, no campo da educação.

Muitos intelectuais “progressistas” brasileiros, comprometidos com a democratização da sociedade brasileira, exilados pelo governo militar, voltam ao Brasil e outros saem da clandestinidade, principalmente, a partir da conhecida Lei da Anistia, promulgada em 1979, decorrente da luta política contra a ditadura, protagonizada, também, por pessoas que resistiram dentro do país. Esse processo, da

chamada “transição democrática”, permite que muitos movimentos sociais se organizem de forma institucional, o que leva os trabalhadores a manifestarem sinais contrários à “assimilação dos conflitos sociais” (SILVA, 2006, p.3), iniciado no Golpe de 1964. Os professores participam desse movimento, e passam a reivindicar mudanças, colocando-se como trabalhadores da educação e exigindo, do Estado, espaço político de debate, análise e avaliação da qualidade do ensino público e criação de instâncias e mecanismos democráticos no sistema educacional. Intelectuais se inserem, nesse movimento, como parlamentares e membros das equipes de governo, ao discutir e participar da elaboração da legislação educacional e propostas pedagógicas, bem como, proporcionar a veiculação de autores críticos nos documentos oficiais, e eventos políticos, promovidos por inúmeras instituições.

Como exemplo desse movimento histórico, ocorre em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação, organizada por associações como a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Educação (Ande), Centros de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cendec). A Conferência tem como objetivo “organizar um foro de debates sobre a condução da política educacional” (XAVIER, 2003, p.23). Ela é sucedida de outras conferências, destacando-se a IV Conferência, ocorrida em Goiânia, em 1986, que reivindica “que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986)<sup>14</sup>. Nessa conferência são elaborados princípios para compor o texto da constituinte, os quais enfatizam o ensino gratuito, laico e público de qualidade; a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de 8 anos; oferecimento, pelo Estado, de vagas em creches para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, com caráter prioritariamente pedagógico; oferecimento de educação para jovens e adultos; carreira nacional do magistério, com ingresso através de concurso público, salário e condições satisfatórias de trabalho; aposentadoria com proventos

---

14



integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização<sup>15</sup> (ibidem).

Concomitantemente se consolidam os programas de pós-graduação no Brasil<sup>16</sup>, os quais proporcionam estudos sobre educação, a busca por teorias que auxiliem na compreensão do papel da educação e desse novo contexto político, que se delineia. Muitos professores que foram obrigados ao exílio, por imposição política, ou se ausentaram do país para realizar suas pós-graduações, retornam. Outros que foram impedidos de atuar academicamente, e bravamente resistiram no país, reingressam nas universidades. Como consequência, autores desconhecidos, ou de leitura proibida, são apresentados ou reapresentados à nova geração. O estudo, desses textos, é realizado pelos professores, pesquisadores, orientandos de pós-graduação e estudantes de graduação, que propicia intensas discussões e análise do contexto histórico.

Nesse movimento é que surge a difusão da Teoria Histórico-cultural no Brasil. Segundo Freitas (1999), os primeiros pesquisadores a entrar em contato com textos de Vigotski, são das áreas de educação, psicologia e linguagem. A leitura dessa teoria se justifica principalmente, porque os temas de pesquisa se aproximam das discussões realizadas pelo autor em seu país.

Com o acesso e o interesse maior pelos textos de Vigotski, e seus colaboradores, os pesquisadores brasileiros se organizam e formam grupos de pesquisas que se ampliam, e realizam estudos mais aprofundados e sistematizados das obras disponíveis no Brasil. Entre eles, Freitas (1999) destaca os grupos organizados nas universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os estudos se iniciam, na década de 1970, pelas obras traduzidas, principalmente do inglês, francês, italiano, espanhol e publicações de Portugal. Na década de 1980, é publicado no Brasil, pela editora Martins Fontes, **A Formação Social da Mente (1984)**, e posteriormente, uma edição resumida de **Pensamento e Linguagem (1987)**, traduzidas da versão em inglês.

---

<sup>15</sup> Para conhecê-los na íntegra, consultar o texto da carta consta um total de 25 princípios, aqui destacamos alguns com o objetivo de representar as conclusões propostas pelos participantes da IV CBE.

<sup>16</sup> Sobre o surgimento da pós-graduação no Brasil e sua consolidação, sugiro especialmente a leitura dos seguintes textos de autores brasileiros: Saviani (1986) (1991) (2002), Gatti (2001), Paiva (1998).

A partir desse momento, outras obras de Vigotski são traduzidas e publicadas no Brasil<sup>17</sup>: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (1988)*<sup>18</sup>, *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (1991)*, *Teoria e método em Psicologia (1996)*, *Estudos sobre a história do desenvolvimento humano: o macaco, o primitivo e a criança (1996)*<sup>19</sup> *Desenvolvimento psicológico na infância (1998)*, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca (1999)*, *A psicologia da Arte (1999)*, *Psicologia Pedagógica (2001)*, *A construção do Pensamento e da Linguagem (2001)*, *Psicologia Pedagógica (edição comentada, 2003)* e mais recentemente *Imaginação e criação na infância (2009)*.

Segundo Tavares (2006), o início dos estudos da Teoria Histórico-cultural, no Brasil, ocorre no mesmo período dos estudos das obras de Piaget, já conhecido no país, desde meados da década de 1970. Nas décadas de 1980 e 1990, as ideias de Piaget se contrapõem ao modelo educacional tradicional da época. Seus fundamentos presentes em experiências educacionais, interpretadas como alternativas, são consideradas como possibilidade de alcançar a necessária mudança educacional, que se almeja nesse período histórico no Brasil. No entanto, a interpretação de seus princípios teóricos, da compreensão do desenvolvimento da criança e da relação entre ela e seu professor e, principalmente, do papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem, contribui para que sejam produzidas práticas pedagógicas centradas na atitude do professor como o auxiliar do processo de aprendizagem, como aquele que deve ajudar a criança a “construir o conhecimento”. Essas práticas resultam na ênfase e supervalorização do conhecimento espontâneo em detrimento do conhecimento científico, principalmente nas escolas públicas brasileiras<sup>20</sup>.

Concomitante, a essa realidade, são publicadas as primeiras obras do pensamento de Vigotski, em português, com suas bases filosóficas suprimidas. Assim, num primeiro momento, as contribuições do autor ficam compreendidas como complementares aos trabalhos de Piaget.

---

<sup>17</sup> Sobre as publicações de L. S. Vigotski no Brasil, ver também, Mainardes e Pino (2000)

<sup>18</sup> Em coautoria com A. R. Luria e A. N. Leontiev.

<sup>19</sup> Em coautoria com A. R. Luria.

<sup>20</sup> Sobre o movimento de apropriação dos fundamentos da teoria de Piaget, no Brasil, recomendamos a leitura da tese *Uma Leitura de Piaget sob a Perspectiva Histórica*, de Lígia Regina Klein, 1997.

Isto se evidencia, principalmente, no que se refere ao papel ativo, da criança, nos processos de ensino e de aprendizagem, sem ressaltar as diferentes bases teórico-metodológicas da produção de cada um dos autores. Apesar de ações em apresentar tais diferenças, é comum considerar que as duas teorias, que abordam o desenvolvimento humano, têm mais questões convergentes que divergentes. Isso pode ser resultado das primeiras traduções chegadas ao Brasil. Aquelas que minimizam a importância da fundamentação teórica marxista da produção de L. S. Vigotski, ou do próprio movimento inicial dos estudos das obras do autor, caracterizadas como uma expressão ideológica daquele movimento histórico.

Com o período de “democratização” e a participação de intelectuais no governo, a partir da década de 1980, como já comentado nesse texto, ocorre um intenso programa de formação de professores e uma preocupação com a elaboração das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Para exemplificarmos, podemos citar o estado de Santa Catarina, que desde o final dessa década, realiza estudos sobre a “psicologia histórico-cultural como teoria explicativa do processo de apropriação do conhecimento” (HENTZ e HERTER, 1996, p. 158), o que resulta na elaboração do documento *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos* (1991). Após um período no qual as discussões não se realizam, em função de mudança na estrutura da composição política do governo do estado, os estudos são retomados a partir de 1995, com o objetivo de aprofundar e complementar elementos teóricos pouco compreendidos naquele primeiro momento, assumindo de forma mais clara os pressupostos da teoria de Vigotski.

Esse movimento de estudo e aprofundamento, proporciona, em 1996, a realização do *I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*, com o tema “Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky – 100 anos”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal de Santa Catarina e Fundação de Estudos Superiores de Administração e Gerência. Nesse evento, apresentaram conferências internacionais pesquisadores como Mario Golder (Universidade Nacional de Buenos Aires - Argentina), Bernd Fichtner (Universidade de Siegen – Alemanha), Miguel Siguan (Universidade de Barcelona, Espanha) e Michel Apple, assim como os pesquisadores brasileiros: Otavio Ianni (Universidade Estadual de Campinas) e Moacir Gadotti (Universidade de São Paulo).

Esse evento teve como objetivo, “aprofundar a análise teórico/prática acerca do currículo e da concepção Histórico-Cultural que fundamenta a Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto da segunda metade da década de 1990” (SEED – SC, 1996, p. 11). O congresso pode ser considerado um marco estratégico para o período, pois se efetiva num momento em que se realiza

discussões com o objetivo de aprofundar e rever a Proposta Curricular do Estado que já considera, desde o final da década de 1980, a perspectiva histórico-cultural, (...) [o que] permitiu o diálogo de parte dos educadores que estavam mais diretamente envolvidos no projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular de Santa Catarina com pesquisadores de diferentes partes do mundo. Que trouxeram para a discussão novas perspectivas do pensamento vygotskyano. (HENTZ, 1996, p. 7)

Não podemos negar a importância que esse processo de organização da Proposta Curricular tem sobre os municípios catarinenses, e que atualmente inicia um movimento de reorganização curricular. Alguns desses municípios seguem os estudos iniciados e incorporam os fundamentos da Teoria Histórico-cultural em suas propostas pedagógicas, como por exemplo, o município de São José, que em 2000 elabora sua Proposta Curricular e organiza a formação dos professores, fundamentada nos estudos de Vigotski e seus colaboradores. Esse contexto repercute nos cursos de formação de professores, em nível médio e nível superior, nas formações continuadas de professores oferecidas pela secretaria estadual e municipal de educação, assim como nas bibliografias dos concursos para professores que acontecem naquele período histórico.

Apesar de todas essas ações, as condições objetivas do trabalho escolar não se alteram, no sentido de atender às necessidades educativas na Teoria Histórico-cultural, e efetivamente se deterioram. Como política de governo no estado de Santa Catarina, nos últimos quatro anos, algumas medidas tomadas contribuem para essa deterioração. Cada vez mais se evidencia uma política de precarização das condições das escolas e do trabalho do professor nas escolas públicas do Estado, através do pouco incentivo para formação docente; perdas salariais e não atendimento às reivindicações apresentadas pelo Sindicato dos

Trabalhadores de Educação para o plano de carreira, entre outras medidas governamentais.

Outro exemplo é o do estado do Paraná que, nas Diretrizes Curriculares para a educação do Estado, de 2005, apresenta como fundamento autores da Teoria Histórico-cultural e resgata as discussões iniciadas no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, com a elaboração do Currículo Básico para o Estado do Paraná. O que é exposto, nesses documentos, reflete um movimento nacional de reestruturação educacional, enfatizam a preocupação com a elaboração dos pressupostos teórico-metodológicos, e buscam nas universidades, professores que possam coordenar os trabalhos de elaboração dos documentos, com base nos pressupostos de teorias críticas em educação e na teoria de Vigotski, que contribuam para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem e da organização do ensino. Porém, contrapondo-se aos pressupostos da teoria assumida como oficial, identificamos pouco incentivo à formação do professor, que ocorre, principalmente, em ambiente virtual e nas chamadas Semanas Pedagógicas. Essas últimas, com o objetivo de discutir a especificidade da escola, caracteriza-se como momento de reunião pedagógica e administrativa, necessárias para o funcionamento da instituição, o que resulta numa formação fragmentada da atividade pedagógica.

Esses dois exemplos ilustram algumas das ações realizadas em estados brasileiros para que professores e pesquisadores conhecessem, introdutoriamente, as contribuições teóricas produzidas por Vigotski e seus colaboradores. Não é possível negar, que essas ações foram um marco na difusão das referidas ideias. A compreensão de que o Homem se humaniza no estabelecimento das relações sociais que, por sua vez, permitem a produção e apropriação da cultura e por esse processo se dá seu desenvolvimento, é um grande passo na criação de condições para que a *atividade pedagógica* se efetive nessa perspectiva. Porém, até que ponto essas propostas oferecem o que é necessário? Quais são as condições de trabalho necessárias para que se possam alcançar os objetivos propostos? O professor, a partir das formações oferecidas em serviço, consegue se apropriar desses pressupostos teóricos como guia da *atividade pedagógica*?

Por outro lado, no âmbito da produção do conhecimento, como demonstram Freitas (1999) e, Pino e Mainardes (2000), os estudos dos pressupostos teóricos de Vigotski e a organização dos pesquisadores em grupos de pesquisa, vinculados à teoria do autor, se intensificam a partir

do início da década de 1990. Em consulta ao Banco de Teses da Capes<sup>21</sup> identifica-se a continuidade desse movimento, manifestada pelo crescente número de produções acadêmicas e a formação de grupos de pesquisas a partir do ano de 1995. Esse fato coincide com o intenso período de formação de professores pelos estados e municípios junto às universidades, e com o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que sanciona a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira, e incorpora resultados das discussões de valorização da educação para crianças, iniciadas com o encontro de Jomtien, Tailândia, em 1990<sup>22</sup>.

A partir dessa configuração, que desdobramentos se efetivam?

Na tentativa de produzir um quadro que evidencie a organização dos pesquisadores no Brasil, realizamos no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq<sup>23</sup>, uma consulta com o objetivo de identificar os grupos que apresentam, em seus objetivos, estudos fundamentados na Teoria Histórico-cultural. Percebemos, já em 1993, o Grupo de pesquisa Bases da Psicologia na Educação – PUC/SP, que apresenta estudos acerca de Wallon. Em 1995, também identificamos o Grupo de Pesquisa Microgênese nas Interações Sociais, da UnB, que faz referência à “*perspectiva sócio-histórico cultural*”<sup>24</sup>, na área de Psicologia. Ao longo do período de 1995 a 2010, são formados na área de educação e

---

<sup>21</sup> A coleta de dados junto a base de Teses e Dissertações da Capes foi realizada no ano de 2012 para configuração do objeto de pesquisa apresentado no momento da qualificação. Como nosso objetivo não é realizar uma análise crítica desses trabalhos, nem de como se configuram as pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico- Cultural, acreditamos que os dados apresentados até este ano nos dão indícios para compreender o movimento histórico das pesquisas em nosso país.

<sup>22</sup> UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

<sup>23</sup> Considerando a diversidade de nomenclaturas indicadas por Freitas (1999) e Prestes (2010), usamos como descritores as palavras: teoria da Atividade, Teoria Histórico-cultural, Vygotsky, psicologia histórico cultural, interacionista, psicologia sócio-histórica, abordagem histórico cultural, Vigotski; histórico social, sócio histórico, abordagem sócio-histórica e mediação.

<sup>24</sup> O Grupo tem como objetivo “investigar variadas dimensões do desenvolvimento humano. Realiza estudos microgenéticos das interações sociais, comunicação e metacomunicação, como interações professor-alunos, criança-criança, e entre adolescentes.” <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0240707JDEJ2UG>

psicologia, aproximadamente 52<sup>25</sup> grupos de pesquisa (Anexo 1) que se fundamentam na teoria produzida por Vigotski, tendo maior expressão as regiões sul e sudeste. Esse dado é coerente com os apresentados por Silva (2003) quando evidencia estas regiões com maior número de programas *stricto sensu* na área de Educação, e as regiões sudeste e nordeste com programas *stricto sensu* na área de psicologia. Tais grupos estudam questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, assim como, relações da família, sociedade e educação em ambientes virtuais.

Além do crescente número de grupos de pesquisa, percebemos também um crescente número de teses e dissertações, produzidas nos programas brasileiros. Segundo Mainardes e Pino (2000), no final da década de 1980 surgem as primeiras teses e dissertações fundamentando-se na Teoria Histórico-cultural. Como expressão do movimento histórico daquele momento, as pesquisas são motivadas pelas discussões que acontecem além da universidade, em associações de trabalhadores, sindicatos, e outras organizações da sociedade civil, como mencionado anteriormente.

O trabalho de Mainardes e Pino (2000) aponta um avanço nas pesquisas no período de 1986 a 1998 (dezessete teses e quarenta e quatro dissertações), que se amplia ainda mais, atingindo, em 2011<sup>26</sup>, um número de grandes proporções. Inicialmente com a necessidade de buscar elementos para a realização da presente tese, realizamos uma pesquisa na Base de dados da CAPES, usando como descritor a palavra-chave “mediação”. A partir dessa consulta encontramos o registro de 2.932 dissertações e 1.008 teses sobre o tema, em diferentes áreas do conhecimento, como: Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; e Ciências Biológicas. Como o universo da

---

<sup>25</sup> Constatamos uma “dispersão semântica” e ou variação de nomenclatura na identificação dos grupos ao manifestarem relações entre o que estudam e as obras de Vigotski, fato que deita suas raízes em inúmeros fatores que mereceriam um estudo específico. Por isso, consideramos que o número de grupos de pesquisa, aqui apresentado, seja aproximado, pois alguns deles declaram se fundamentar na teoria produzida por Vigotski, porém, em seus objetivos, não apresentam palavras que os façam ser identificados através dos descritores relacionados anteriormente, o que nos faz acreditar que esse número seja maior do que aquele que aparece na base de dados do CNPq. Pesquisa realizada em dezembro de 2012.

<sup>26</sup> Pesquisa foi realizada entre os meses de agosto a dezembro 2012. Devido à organização do sistema da Capes, não aparecem teses e dissertações do ano de 2012.

consulta mostrou-se vasto, e esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, definimos, como critérios para coleta dos dados, as áreas de Educação e Psicologia. A área de Psicologia também é usada como critério por representar, dentro dos estudos sobre os processos de aprendizagem e de ensino, aquela que nos dá elementos para compreender o desenvolvimento humano junto com os estudos de Educação.

Considerando tais critérios constatamos o registro, no período entre 1999 e 2011, de 357 trabalhos (Anexo 2), que buscam compreender e analisar seus objetos de pesquisa, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Desse total, encontramos 278 dissertações, divididas em 57 pesquisas pertencentes à área da Psicologia, e 221 pesquisas pertencentes à área da Educação. No caso das teses, encontramos 79 pesquisas ao total, divididas em 07 trabalhos na área da psicologia, e 72 trabalhos na área da educação. Nesses trabalhos, as discussões estão relacionadas, principalmente, ao processo de ensino-aprendizagem<sup>27</sup>, tendo como elementos em comum, direta ou indiretamente, a importância da mediação nesse processo.

Entre esses trabalhos, selecionamos aqueles realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Educação Escolar, Educação para as ciências, Psicologia, Psicologia Escolar e Psicologia Educacional<sup>28</sup>, pensando em tornar viável o processo de revisão bibliográfica.

Com a necessidade de padronizarmos os critérios de pesquisa, selecionamos, como descritores, conjuntos de duas ou três palavras frequentemente presentes nos trabalhos de diversos autores que se fundamentam na Teoria Histórico-cultural. São elas: mediação, educação, histórico-cultural; mediação, sócio-interacionismo; mediação, Vigotski; teoria da atividade, Vigotski; mediação, sócio-histórico; mediação, educação, sócio-histórica; mediação, psicologia, sócio-histórica; mediação, psicologia, histórico-cultural.

Os dados apresentados demonstram que a área da Educação<sup>29</sup> é a que se destaca nos trabalhos fundamentados na Teoria Histórico-

---

<sup>27</sup> A expressão ensino-aprendizagem foi a encontrada nos resumos de teses e dissertações pesquisados na base de dados da Capes. Aqui optamos em manter a expressão conforme aparece nos trabalhos pesquisados.

<sup>28</sup> Essa classificação é dada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>29</sup> A partir dos descritores apresentados para a consulta na base de dados da Capes, consideramos os Programas de Pós Graduação em: Educação, Educação



cultural. Nessa área, os trabalhos relacionam-se ao “ambiente escolar” e ao “processo ensino-aprendizagem”, às “relações entre professor e aluno”, ao “papel do professor” no processo de aprendizagem; e à utilização de “recursos tecnológicos” como mediadores do processo de aprendizagem. Na área de Psicologia, agrega-se aos temas anteriores “a subjetivação da criança”.

O trabalho realizado por Silva (2003) analisa os conceitos e temas abordados por Vigotski e sua influência em publicações no Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, no período de 1970 a 2000. A autora demonstra que os principais temas foram: ensino-aprendizagem<sup>30</sup>, formação e prática docente, educação infantil, consciência e discussão sobre contexto experimental. Quanto aos conceitos, ela apresenta que os mais discutidos na amostra analisada, são: desenvolvimento e aprendizagem, concepção de homem e mundo, pensamento e linguagem, linguagem, crítica a Piaget. Através dos dados apresentados, percebemos o aumento de artigos fundamentados na Teoria Histórico-cultural, na década de 1990. Isso confirma as discussões que vimos traçando, que nesse período histórico há um aumento na difusão e aprofundamento dos estudos da Teoria Histórico-cultural no Brasil. A autora não expõe as razões para isso, mas se constitui num momento em que outros textos do autor chegam ao Brasil. Esse fato contribui para a ampliação do estudo iniciado num contexto político e de formação de docentes que propicia a crítica ao papel do sujeito na sociedade, resultado do movimento desencadeado, principalmente, na década anterior.

Outra informação, que a autora nos apresenta, relaciona-se à configuração das nomenclaturas identificadas nos textos publicados na revista: interacionismo, sócio-interacionista, construtivista ou sócio-construtivista, sócio-histórica, sócio-histórico-cultural e cognitivista. E confirma que a sistematização dos estudos da teoria vigotskiana e seus

---

nas Ciências, Educação Científica e Tecnológica, Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Educação Escolar, Educação e Contemporaneidade, Educação Matemática. Na área da Psicologia, consideramos os Programas de Pós-Graduação em: Psicologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Educacional. A opção em não restringir aos Programas de Pós Graduação em Educação e Programas de Pós Graduação em Psicologia foi tomada, pois, o referencial histórico-cultural estava explícito nos resumos e nas palavras-chave das teses e dissertações pesquisadas.

<sup>30</sup> Expressão usada pela autora, Silva (2003, p. 95)

companheiros, não podem limitar-se ao termo histórico-cultural, mas para identificar as produções, é necessário incluir esses descritores.

Freitas (2004), também apresenta uma análise sobre publicações de trabalhos fundamentados na Teoria Histórico-cultural, a partir das Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), principalmente no período de 1998 a 2003. Os dados, apresentados pela autora, confirmam o crescimento de pesquisas a partir da década de 1990, o surgimento do conceito de mediação no universo analisado, principalmente relacionado à mediação por outros sujeitos mais experientes e à mediação simbólica. Segundo a autora,

Esse conceito se interliga a outros que são identificados nos textos, como a compreensão do sujeito formado histórica e socialmente na interação com o outro via linguagem, o que possibilita o movimento entre os dois planos: do interpessoal para o intrapessoal. Tudo isso compreendido a partir de uma noção que articula as duas linhas: a natural-biológica e a sociocultural. E, portanto, na interação com o outro, sob a influência da cultura, que os modos de funcionamento cognitivo surgem, e mediante as quais são construídas as funções mentais superiores. (FREITAS, 2004, p.117-118)

Os estudos que analisam o processo histórico do estudo da Teoria Histórico-cultural, no Brasil, nos deixa evidente, a questão da “dispersão semântica” que acompanha todo esse processo. Mesmo não sendo o objeto de nossa pesquisa, não podemos deixar de questionar, quais os resultados dessa dispersão nas pesquisas já realizadas. Como se configuram os fundamentos filosóficos de Vigotski e dos seus colaboradores, diante dessa diversidade de expressões, muitas vezes consideradas sinônimas? Qual o caráter ideológico dessa dispersão?

Apesar de não termos respostas concretas, tais questões merecem um estudo específico. No entanto, observamos que, a partir das mudanças ocorridas na organização política e social brasileira, em especial, desde a década de 1980, a Teoria Histórico-cultural fundamenta um número considerável de pesquisas, principalmente nas áreas das ciências humanas, como demonstram os dados obtidos pela consulta na base de teses e dissertações da CAPES. Assim como, um número crescente de grupos de pesquisa se forma para aprofundar os estudos de seus pressupostos. Porém, nos questionamos como

efetivamente esses estudos se objetivam na realidade educacional brasileira. Até que ponto esses estudos são incorporados, às políticas públicas, com vistas a uma educação da melhor qualidade? O que significa a “adoção” de uma teoria que pretende o desenvolvimento humano *omnilateral*, por políticas de governo que dificultam sua objetivação, com estratégias de precarização do trabalho docente e da escola?

Assim como no meio acadêmico, os fundamentos dessa teoria também estão presentes, em documentos oficiais, como, por exemplo, em propostas curriculares da União, de alguns estados e municípios. Porém, mesmo com o aumento do número de pesquisas e de oferta de programas para a formação continuada dos professores, o campo educacional enfrenta graves problemas. É possível constatar que, mesmo com a realização de estudos e pesquisas, desde final da década de 1970, vemos pouca contribuição para a melhoria da qualidade da educação brasileira, principalmente no sistema público de ensino. Isso se evidencia com o baixo índice de jovens e adultos, na faixa etária entre 15 e 64 anos, que tem domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Segundo dados do INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, houve uma melhora nas taxas de

alfabetismo da população. Sem dúvida, tais melhorias correspondem à ampliação do acesso à escolarização, mas não na medida desejável. Os progressos localizam-se principalmente na transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para um nível básico de habilidades de leitura e matemática. Por outro lado, durante todo o período, mantém-se em torno de pouco mais de  $\frac{1}{4}$  da população a fração dos que atingem um nível pleno de habilidades, aquele que seria, em princípio, esperado ao completar os 9 anos do ensino fundamental (IPM, 2012, p.8)<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> O Índice de Analfabetismo Funcional é uma avaliação do Instituto Paulo Montenegro, realizada com jovens e adultos para identificar os níveis de leitura, escrita e matemática desta população. O relatório completo da avaliação encontra-se disponível em:  
[http://www.ipm.org.br/download/inf\\_resultados\\_inaf2011\\_ver\\_final\\_diagramado\\_2.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf)

Nesse sentido, percebemos que as crianças avançam, nos anos da educação básica, com dificuldades na apropriação da leitura, escrita e de conceitos, nas diferentes áreas de conhecimento. Os jovens e adultos têm cada vez menos interesses pelo conhecimento escolar, e pelo espaço da escola, gerando altos índices de evasão e repetência. As *atividades pedagógicas*, realizadas no âmbito escolar, por sua vez, não proporcionam a relação entre os conteúdos escolares e a produção de vida desses estudantes. Como afirma Asbhar (2011, p.186), sobre a atribuição de sentidos da atividade de estudo pelos estudantes,

a ruptura entre os significados sociais da atividade de estudo – tanto vinculados à preparação para o mercado de trabalho, como vinculados à aprendizagem – e os sentidos pessoais atribuídos, se associam com o disciplinamento e com as relações afetivas. Nas duas formas, a relação que se estabelece com a atividade de estudo é uma relação alienada. Os conteúdos escolares pouco são conscientizados pelo sujeito, pois não ocupam um lugar estrutural em sua atividade e as significações sociais dessa atividade aparecem como independentes da vida dos indivíduos. A partir da análise desse processo de atribuição de sentido pessoal, pode-se postular que a atividade de estudo, para muitos estudantes, não chega a se formar como atividade principal.

No contexto da formação de professores é mais frequente a “apologia do pragmatismo” (FACCI, 2004), ou seja, a formação deve responder prioritariamente às questões práticas do trabalho docente, e assim procurar soluções para os problemas diários. Para a autora, como os professores não encontram condições objetivas, e subjetivas, para exercer seu trabalho, sentem-se, cada vez mais desmotivados e desvalorizados. Têm acesso às teorias apresentadas nos cursos de formação em serviço e até de formação inicial, de forma fragmentada. Nessa conjuntura, têm dificuldades em compreender as relações entre os fatores históricos, culturais, sociais e a configuração da prática realizada, responsabilizando-se, muitas vezes, pelo fracasso ou evasão escolar, o que repercute diretamente na organização do ensino para promover o desenvolvimento humano.

Esses elementos fazem parte da complexa realidade educacional brasileira, que apresenta outros condicionantes para os problemas

enfrentados, como as diferenças entre as propostas de ensino da união, dos estados e dos municípios, e currículos direcionados a satisfazer os conteúdos exigidos nos sistemas de avaliação nacional. O assunto nos leva a pensar como são feitas a apropriação da teoria pelos diferentes sistemas de ensino que temos no Brasil, sobretudo a partir de meados da década de 1990. Autores como Duarte (2001), Facci (2004), Tuleski (2000), Oliveira (2010), apresentam-nos uma análise sobre a situação, principalmente sobre a leitura fragmentada e superficial da obra do autor, que resulta na retirada de seus fundamentos marxistas, e ênfase em alguns conceitos, sem considerar como eles se relacionam com outros, de igual importância, na Teoria Histórico-cultural. A leitura fragmentada e sem a busca dos fundamentos resulta na

falta e/ou superficialidade de estudos daqueles fundamentos marxianos. Além desse fator referente aos estudos desses fundamentos, há que se considerar também aqueles relativos a leituras aligeiradas de seus textos, intensificadas pelo modismo, surgido em volta da obra de Vigotski, nas últimas décadas. [...] Com essa apropriação altamente distorcida e, portanto, indébita, da obra de Vigotski, o significado e sentido de todo o seu universo conceitual são fortemente esvaziados, o que dá margem a que esses escritos passem a ser utilizados em função dos mais variados interesses que servem, em última instância, de forma consciente ou não, para legitimar teorias contrárias àquela defendida por Vigotski. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Consideramos que os estudos realizados nos dão indícios para compreender por que, mesmo com o aumento das pesquisas e propostas curriculares de estados e municípios, fundamentadas na Teoria, a educação brasileira não garante o desenvolvimento humano *omnilateral*. A Teoria Histórico-cultural entra em confronto com a proposta do governo nos anos de 1990, com base “neoliberal”, que conforma a educação escolar em modo de adaptação do indivíduo às regras sociais para a manutenção do capitalismo. Nesse sentido, as condições objetivas continuam sendo impeditivas à concretização dos pressupostos de um desenvolvimento humano *omnilateral*.

Embora tenha ocorrido um movimento histórico em que as discussões, no âmbito educacional, propunham uma educação pública

da melhor qualidade para os brasileiros, num momento da chamada “transição democrática”, como na Conferência Brasileira de Educação, na década de 1980, vemos um processo que se contradiz ao proposto. Esse movimento de democratização do acesso e permanência da criança e do jovem, na escola pública, confirmou a tendência de massificação, da oferta de uma escola pobre para o pobre, de uma educação pobre para o pobre. Assim, mesmo que escola esteja aberta à população pobre, não garante a ela seu pleno desenvolvimento humano. A escola que foi se delineando, ao longo dos anos, através de políticas de governo que sucatearam e precarizaram o sistema de ensino, as condições de trabalho e a vida de seus trabalhadores, está muito distante dos princípios defendidos na Conferência e mais próxima da análise que fazia Tragtenberg, no texto, *A escola como organização complexa*, (1976/1982, p. 35), de que

a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global.

Sem a pretensão de uma análise comparada, em Cuba, a realidade se mostra de outra forma. O contexto histórico, desse país, principalmente os 54 anos de preocupação com a educação da melhor qualidade, para todas as crianças do país, apresenta-nos vários elementos para refletirmos na organização da *atividade pedagógica* como mediadora do desenvolvimento humano *omnilateral*.

Na próxima seção apresentamos algumas características do contexto histórico cubano, com ênfase ao que se refere às da educação escolar e, posteriormente, o desenvolvimento dos estudos da Teoria Histórico-cultural e sua presença nas práticas pedagógicas de alguns pesquisadores que construíram sua vida profissional preocupados em compreender os fundamentos da produção teórica de L. S. Vigotski e seus colaboradores, visando a colocá-los em prática na educação realizada em seu país.

## 1.2 – O CONTEXTO CUBANO

O contexto histórico de Cuba organizado a partir do Triunfo da Revolução, em 1959, provoca mudanças significativas na estrutura política e social da população, e faz com que o país se transforme no centro de atenção entre os países da América Latina. Para Florestan Fernandes (2007, p.23) a Revolução cubana “forçou uma redefinição das polarizações de lealdades, com referência aos padrões de integração social”, e “introduziu a experiência socialista nas Américas, ou seja, converte em realidade histórica as opções inconformistas diante da mudança social de cunho especificamente revolucionário” (ibidem, p.23).

Com a tomada de poder pelo exército revolucionário, uma nova realidade se apresenta diante dos cubanos. O país herda uma economia desorganizada e dependente dos Estados Unidos, com diferenças econômicas significativas entre a população, que evidencia um elevado número de analfabetos, uma

miséria generalizada, desorganização econômica, forte desigualdade socioeconômica, alijamento do povo da vida política, baixo nível cultural e educacional de população, enfim, de todas as mazelas do subdesenvolvimento dependente. (MACHADO, 1991, p.21)

O novo regime político propunha uma mudança profunda na organização das bases econômicas e sociais no país, principalmente no que se refere à participação da população e transforma o apoio carregado de emoção, motivado pelo Triunfo da Revolução, num apoio ativo que contribui para a mudança social.

Após a tomada de poder, muitas mudanças são necessárias na vida econômica e social do país para que as marcas do neocolonialismo, característico do governo anterior, se transformem em condições objetivas para um estado que ofereça melhores condições de vida para a população. O novo governo diminui impostos, e as terras destinadas à agricultura passam a ser divididas entre a população, num conjunto de ações de socialização da propriedade privada. Serviços, como saúde e

educação, passam a ser oferecidos pelo estado, bens são expropriados, e tomados pelo governo, em defesa da divisão entre a população<sup>32</sup>.

Entre as mudanças, a educação também passa por um período de reformulações. Do período anterior à revolução até os primeiros anos, os números de matrícula nas escolas aumentam. Em 1958-1959 aproximadamente 50% (WERTHEIN e CARNOY, 1984, p.31) das crianças em idade escolar frequentam a escola.

A preocupação do governo revolucionário, com a educação em Cuba, se inicia com o movimento dos guerrilheiros para o fim da ditadura de Fulgêncio Batista. Durante o processo revolucionário, muitos guerrilheiros atuam junto aos trabalhadores rurais como professores e médicos. Muitas “escolas” surgem em espaços que as pessoas se reuniam para aprender a ler e escrever, assim como postos de atendimento médico. Há, nesta iniciativa, a compreensão de que cada guerrilheiro é também um “organizador social, um difusor e fundador da cultura” (ZOTA (1976, p.15) apud PERRONI (2006, p.28)), e ainda, que os guerrilheiros e o povo, tem uma relação pedagógica, formadora de consciência.

Em discurso proferido em fevereiro de 1959, ao Clube de Leones de la Habana<sup>33</sup>, Fidel Castro, comenta sobre a atuação dos combatentes como professores:

Ainda durante a guerra, em todas as colunas havia sempre algum mestre dando aulas aos jovens – porque eram principalmente camponeses os que se uniam à revolução –, apesar de ter que se mudar constantemente, sobretudo, naqueles primeiros tempos. Sempre foi uma guerra muito móvel. Com a umidade dos montes, as caminhadas, as chuvas, os livros constantemente - era impossível protegê-los da inclemência do tempo – se rasgavam. E, sobretudo, em todos os povoados íamos deixando uma escolinha para os camponeses, na Serra Maestra há dezenas e

---

<sup>32</sup> Sobre as mudanças ocorridas em Cuba no âmbito político e social, destacamos os trabalhos realizados por MACHADO (1991), PERONI (2006), que analisam a proposta educacional cubana e relatam como o processo revolucionário inicia essas mudanças.

<sup>33</sup> Clube de Leones de la Habana, foi um dos principais times de beisebol de Cuba, no período de 1878 até 1961, quando ocorreu sua dissolução.



dezenas de escolas feitas por nós.<sup>34</sup> (CASTRO RUZ, 1959)<sup>35</sup>

Em 1961, a partir do pressuposto de que a continuidade da revolução só seria possível através da educação, o governo cubano anuncia o programa de erradicação do analfabetismo, intensificando seu trabalho com jovens e adultos analfabetos. Para isso, convoca a população escolarizada para ensinar àqueles que ainda não sabem ler e escrever. São formadas “brigadas de estudantes”, ou “mestres voluntários”, os quais, após um treinamento militar, que além de conteúdos pedagógicos, também incluía a disciplina e técnicas militares, deslocam-se, pelo país, a fim de alfabetizar os quase 985 mil analfabetos.<sup>36</sup>

Essa campanha é levada adiante, não apenas pelo estado ainda em organização, mas pelo povo cubano. É comum encontrarmos referência que o Comandante Fidel Castro não esperava atrair 300 mil educadores, na grande maioria estudantes, trabalhadores, donas de casa, todos voluntários que se reúnem para alfabetizar 707 mil cubanos (incluindo haitianos que viviam no país, idosos e pessoas consideradas impossíveis de serem alfabetizadas).

A campanha parte de dois princípios básicos: “1) assim como havia analfabetos entre o povo, também havia professores; e 2) os que sabiam mais, deveriam ensinar aos que sabiam menos.” (WERTHEIN E

---

<sup>34</sup> As traduções das citações em espanhol, de todo o texto da tese, foram feitas por mim, constando em nota de rodapé o texto original.

<sup>35</sup> No original em espanhol lê-se: “Aun durante la guerra, en todas las columnas había siempre algún maestro dándoles clases a los muchachos —porque eran principalmente campesinos los que se unían a la Revolución—, a pesar de que había que trasladarse constantemente en aquellos primeros tiempos sobre todo; siempre fue una guerra muy movible y con la humedad de los montes, las caminatas, las lluvias, los libros constantemente —nos era imposible protegerlos de la inclemencia del tiempo— se rompían. Y, sobre todo, en todos los pueblos íbamos dejando una escuelita para los campesinos, y en la Sierra Maestra hay docenas y docenas de escuelas hechas por nosotros.” CASTRO RUZ, Fidel. Discurso pronunciado en la Sesión Almuerzo del Club de Leones de La Habana, en el Salón Caribe, del Hotel Habana Hilton, el 14 de febrero de 1959, disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>, acesso em setembro 2013.

<sup>36</sup> Considerando a importância da Campanha de Alfabetização em Cuba, no que se refere ao seu processo como um legado histórico para a educação e para a política do país, recomendamos a leitura de Perroni (2006).

CARNOY, 1984, p. 82). Com esses objetivos, no final do ano o índice de analfabetismo é reduzido de 35% para 3,9%, conforme anunciado pelo governo. O que fez com que no ano de 1961, Cuba fosse considerada “Território livre do analfabetismo”.

Porém, o trabalho não termina em dezembro de 1961, outras iniciativas são tomadas na tentativa de dar continuidade ao processo de escolarização da população e garantir, às crianças, matrícula nas escolas, para que as taxas de analfabetismo não retornem.

Mesmo com a mobilização do Estado e da população para a erradicação do analfabetismo, no período da campanha de alfabetização, a preocupação é permitir aos analfabetos o acesso à leitura e à escrita. Nessa iniciativa encontra-se uma preocupação não apenas com a alfabetização, mas com o caráter político da revolução, de permitir que a população, principalmente aquela afastada do centro urbano, compreenda o momento histórico que o país passa após a revolução.

Em 1975, o índice de matrículas entre as crianças chega a 100%, o que demonstra o crescimento do atendimento para elas, mesmo após a Campanha de alfabetização, como afirmou Fidel Castro Ruz (1961), em seu discurso em Melena del Sur, primeiro município livre de analfabetismo.

Mas não nos contentaremos somente em liquidar o analfabetismo, seguiremos aprendendo e seguiremos ensinando, seguiremos estudando, e seguiremos dando oportunidades ao povo para estudar. Liquidar o analfabetismo não é mais que um primeiro passo; depois virão novos passos, depois virão novas batalhas, porque nosso povo tem que se propor a estudar, a superar-se, saber cada dia mais, para compreender cada vez melhor; estudar cada vez mais para compreender a verdade cada vez melhor.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> No original em espanhol lê-se: “Pero no nos contentaremos solo con liquidar el analfabetismo, sino que seguiremos aprendiendo y seguiremos enseñando, seguiremos estudiando, y seguiremos dándole oportunidades al pueblo para estudiar. Liquidar el analfabetismo no es más que un primer paso; después vendrán nuevos pasos, después vendrán nuevas batallas, porque nuestro pueblo tiene que proponerse estudiar, superarse, saber cada día más, para comprender cada vez mejor; estudiar cada vez más para comprender la verdad cada vez mejor”. Discurso pronunciado em Melena del Sur, primeiro município considerado livre do analfabetismo em 8 de novembro de 1961. Disponível em

É importante destacar que no primeiro ano do Triunfo da Revolução, em 1959, ocorre a promulgação da lei que

estabelecia a primeira reforma integral do ensino, a qual dispôs que fosse adotada uma nova organização e determinou o objetivo fundamental da educação, de acordo com os interesses da Revolução: o pleno desenvolvimento do homem. (FILHO et al, 1986 p.89)

Na *Constitución de La República de Cuba*, modificada em 2002, no *Capítulo V – Educación y cultura*, percebemos os fundamentos para a educação, e a responsabilidade do Estado para sua manutenção.

ARTIGO 39. O Estado orienta, fomenta e promove a educação, a cultura e as ciências em todas suas manifestações. Em sua política educativa e cultural se atém aos seguintes postulados: 1) fundamenta sua política educacional e cultural nos avanços da ciência e da técnica, do ideário marxista e martiano, da tradição pedagógica progressista cubana e a universal;

2) o ensino é função do Estado e é gratuito. Baseia-se nas conclusões e aportes da ciência e na relação mais estreita, do estudo com a vida, o trabalho e a produção. O Estado mantém um amplo sistema de bolsas para os estudantes, e proporciona múltiplas facilidades de estudo aos trabalhadores, a fim de que possam alcançar os mais altos níveis possíveis de conhecimentos e habilidades. A lei determina a integração e estrutura do sistema nacional de ensino, assim como o alcance da obrigatoriedade de estudar e define a preparação geral básica que, como mínimo, todo cidadão deve adquirir;

3) promover a educação patriótica e a formação comunista das novas gerações e a preparação das crianças, jovens e adultos para a vida social.

Para realizar este princípio se combinam a educação geral e as especializadas de caráter científico, técnico ou artístico, com o trabalho, a investigação para o desenvolvimento, a educação física, o desporto e a participação em atividades políticas, sociais e de preparação militar;<sup>38</sup>

Segundo o próprio documento, a educação, no país, tem como fundamento “os pressupostos marxista-leninistas”, voltada para o desenvolvimento humano, de forma *omnilateral*, ou seja, para o trabalho ou para o convívio em sociedade.

Segundo Machado (1991, p.88-9), nos documentos da educação cubana, aparecem como objetivo,

[...] a formação de seres humanos dotados de uma posição ativa perante a vida.

A posição ativa é entendida como a unidade entre a ação e o pensamento. Para a pedagogia cubana, esta unidade realiza-se plenamente quando engendrada por uma consciência de caráter comunista que não se reduz a princípios morais, embora sejam também importantes, pois só se materializa em atividades sociais concretas.

---

<sup>38</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Artículo 39o.- El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiende a los postulados siguientes: 1. fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal; 2. la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano; 3. promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social.

Para realizar este princípio se combinan la educación general y las especializadas de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar;

Isso significa que os pressupostos políticos da educação preveem a formação de um sujeito ativo, que compreenda o processo social desenvolvido em Cuba, têm as escolas, ou instituições educacionais, como meios para esse objetivo. Por isso, no contexto educacional cubano, as organizações sociais e de massa também têm um caráter educativo. Nesse caso, fazem parte, o Partido Comunista Cubano, a União da Juventude Comunista, os Pioneiros com seu Palácio dos Pioneiros, a Federação das Mulheres Cubanas, os Comitês de Defesa da Revolução<sup>39</sup>, associações de trabalhadores e de categorias profissionais. Todos eles têm a função de promover, estimular e fomentar a educação de crianças, jovens e adultos com o objetivo de formar “o novo homem” necessário para a nova sociedade que se organiza. E alcançam, assim, um princípio que se origina, desde os pensadores do século XVIII e XIX, de que a educação de um povo é de responsabilidade social.

Essa relação entre educação e setores sociais se mantém no contexto cubano, através de atividades voltadas para população, podendo abranger o bairro, a rua, a quadra. Faz parte do cotidiano da população o acesso a atividades culturais como apresentações musicais, teatro, filmes, exposição de artes plásticas, aberta ao público de forma gratuita. Também os Comitês de Defesa da Revolução (CDR) organizam entre os adultos, moradores da quadra, atividades de recreação com as crianças do local nos finais de semana. Isso demonstra a compreensão de que a educação política e cultural não se realiza somente nas escolas. Essas atividades se constituem como espaço de formação, pois quando a população se organiza para o atendimento às crianças, demonstra a importância que esses sujeitos sociais, de pouca idade, têm para a sociedade cubana. Ao verem pais, irmãos e vizinhos, participando ativamente dessas atividades, se constituem como sujeitos, e aprendem a participar, também, quando necessário. Essa compreensão de participação, aprendida na atividade social, faz parte da formação das

---

<sup>39</sup> Os Comitês de Defesa da Revolução surgiram em 1960, com o objetivo de defender a revolução e desarticular diferentes tentativas de tomada do país, para a retirada do governo revolucionário. Estão organizados por quadra, ou zonas, ou em locais de trabalho, é uma instituição não governamental. Contribuí, também, para as diferentes campanhas de saúde e educação existentes no país (por exemplo, evitando que as crianças falem às aulas, ou que não estejam matriculadas), assim como organiza atividades culturais, e garantem a segurança na quadra ou zona sob sua responsabilidade.

novas gerações, que compreenderão como característica humana a importância dessa formação.

Esse pensamento de educação, como formação humana, tem seus precedentes antes da revolução de 1959, constituindo a tradição cultural, revolucionária e ideológica do país. Fazem parte da história de Cuba pessoas que contribuíram para a base filosófica dos pressupostos educacionais, desde o final do século XVIII até o século XX, compreendendo a educação como o caminho para formar a consciência da nação cubana. Por isso, a educação é considerada, desde antes do Triunfo da Revolução, um instrumento de luta. Entre os pensadores cubanos, José Martí, se destaca como o principal representante.

José Martí participou ativamente do movimento independentista de Cuba contra o domínio espanhol, no século XIX, por isso é considerado o herói da independência. Como teórico, preconiza na formação humana, os ideais humanistas de valores éticos e políticos, e o acesso à cultura resultante da produção humana. Vê na educação o meio para essa formação, para o desenvolvimento teórico e prático, pois compreendia que o resultado desse processo é o agir humano intencional na sociedade. Segundo Pacheco González e Pupo Pupo (2012, p 7)

a formação humana, no sentido martiano, significa preparar o homem para a vida, desenvolvendo uma cultura da razão e dos sentimentos, um homem com ciência e com consciência; enfim, desenvolver uma cultura do ser, pois ele crê na perfeição do homem e na utilidade da virtude, mas sabe que há que cultivar a formação humana e que os valores só se revelam inseridos na cultura.<sup>40</sup>

Razão, na compreensão de Martí, é a síntese realizada pelo homem, a partir de suas relações pessoais e sociais, é colocar em prática, na sociedade, ações que tenham como base além dos valores éticos e políticos, sua subjetividade, sua emoção, que para ele estava no cerne da formação humana.

---

<sup>40</sup> No original em espanhol, lê-se: “La formación humana, en el sentido martiano, significa preparar al hombre para la vida, desarrollando una cultura de la razón y los sentimientos, un hombre con ciencia y con conciencia; en fin, desarrollar una cultura del ser, pues él cree en la perfección del hombre y la utilidad de la virtud, pero sabe que la formación humana hay que cultivarla y que los valores solo se revelan insertos en la cultura.” (Pacheco González e Pupo Pupo, 2012, p 7)

Hoje esses pressupostos fazem parte do cenário da educação cubana, enquanto orientação e execução de política educacional, assim como na formação de professores, garantindo à população o acesso à educação pública, gratuita e laica. Segundo dados da Oficina Nacional de Estatísticas, no ano de 2011, o país tinha uma população em idade escolar de 0 a 17 anos de 1.637.389, sendo crianças de 0 a 5 anos, 722.504; de 6 a 11 anos, 797.501; e de 12 a 17 anos, 839.888. Desses, na Educação Primária<sup>41</sup> a taxa de matrícula é de 99%, e na secundária básica, 90%<sup>42</sup>. Na Educação pré-escolar, o número de crianças atendidas nos Círculos Infantis é de 134.110 crianças, o que representa o atendimento de 18% das crianças dessa faixa etária<sup>43</sup>. As crianças não atendidas nos Círculos, são acompanhadas, por via não institucional, por profissionais da área da educação, saúde, assistência social, entre outras, através do Programa *Educa a tu hijo*. Um programa intersetorial, com a finalidade de orientar e acompanhar as famílias, que visa à garantia do desenvolvimento das crianças que não podem ser atendidas nos Círculos Infantis por falta de vagas ou pela distância entre a casa e a instituição.

A educação para as crianças cubanas organiza-se em período integral, obrigatória para as crianças de 06 a 11 anos de idade, e facultativa para as crianças na idade pré-escolar, ou seja, de 0 a 05 anos de idade. O sistema de ensino para o atendimento a essa população, aos jovens e aos adultos apresenta a seguinte estrutura (Anexo3), sendo dividida em:

a) Educação Pré-escolar - período anterior à Educação Primária, compreende o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, não é obrigatório;

b) Educação Geral, politécnica e laboral – compreende:

Educação Primária (1º ciclo do 1º ao 4º grau, e o 2º ciclo do 5º ao 6º grau);

Educação Geral Média, dividida em Secundária Básica (Ciclo Médio – 7º ao 9º grau);

Pré-universitário (Ciclo Médio Superior – 10º ao 12º grau)

---

<sup>41</sup> Em Cuba, Educação pré-escolar corresponde à Educação Infantil e Educação primária, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>42</sup> Dados de 2011 a partir do senso estatístico realizado em 2012. Disponível em: [http://www.one.cu/aec2011/esp/18\\_tabla\\_cuadro.htm](http://www.one.cu/aec2011/esp/18_tabla_cuadro.htm), acessado em fevereiro de 2014.

<sup>43</sup> No capítulo 3 apresentaremos mais detalhes sobre o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

c) Educação Especial - ofertada no país, em centros específicos, de acordo com as deficiências apresentadas pelas crianças. Elas são encaminhadas para as escolas especiais logo após serem avaliadas pelos Centros de Diagnóstico e Orientação (CDO), que têm a função de diagnosticar e orientar a escola, os pais e as crianças, por meio de um trabalho multidisciplinar com psicólogas, pedagogas, fonoaudiólogas, podendo realizar encaminhamentos para médicos de diferentes áreas.

O trabalho da educação especial é integrado aos outros níveis de ensino, pois depois de receberem o atendimento adequado, os estudantes retornam às escolas regulares em seus correspondentes níveis (OEI, 1995). Alguns estudantes, que já possuem os recursos necessários para poder aprender e desenvolver-se, frequentam as escolas comuns, paralelamente ao trabalho nos centros específicos.

d) Educação técnica e profissional – prepara para o trabalho, podem matricular-se os egressos do 9º ou do 12º grau.

- Formação e aperfeiçoamento do pessoal pedagógico – realizada nos Institutos Superiores Pedagógicos, tem a função de preparar os profissionais da educação para os trabalhos nos círculos infantis, escolas primárias e centros médios. Esse subsistema é responsável pela formação, em serviço, dos profissionais.

- Educação de adultos – Está organizada para atender trabalhadores e adultos. Divide-se em três níveis: Educação Obreira e Camponesa, Secundária Obreira e Camponesa e Faculdade Obreira e Camponesa, que equivalem à educação primária, secundária e pré-universitária.

- Educação superior;

Esse contexto de comprometimento com a formação humana, expressão do processo revolucionário, proporciona ao país uma formação acadêmica coerente com os pressupostos da revolução. É possível identificar, nos anos seguintes do Triunfo revolucionário, a proposição acadêmica de um estudo sistematizado do marxismo e, a partir da década de 1960, a formação universitária de estudantes e a continuidade da formação profissional de diferentes áreas na extinta União Soviética, incluindo psicólogos e pedagogos. Isso contribui para a divulgação das ideias de Vigotski e seus colaboradores em Cuba, com ênfase na reorganização do sistema de ensino a partir das pesquisas realizadas, assim como para a organização da Cátedra L. S. Vygotski, na década de 1990.

Na sequência apresentamos, de forma resumida, aspectos do processo inicial de estudos da Teoria Histórico-cultural em Cuba, particularmente a formação da Cátedra L. S. Vygotski.



### 1.2.1 - Cátedra L. S. Vygotski – A Teoria Histórico-cultural em Cuba

Após o Triunfo da Revolução, o pensamento de Marx, Engels e Lênin passa a fazer parte dos fundamentos da sociedade cubana, resultando numa política que se denomina socialista<sup>44</sup>. Vários motivos podem justificar esse acontecimento, alguns argumentos mais conhecidos se referem ao fato da dura política contrarrevolucionária, dos Estados Unidos sobre Cuba, que resulta na aproximação entre Cuba e União Soviética, através de convênio econômico, a partir de 1960, e a formação marxista de Fidel Castro. Segundo Silva León (2004), esses argumentos não deixam de ter seu percentual de verdade, porém acreditar que sejam os únicos motivos seria esquecer todo o movimento de revoluções independentistas, já presentes na história de Cuba.<sup>45</sup>

No caso da apropriação teórica dos estudos realizados por Vygotski e seus colaboradores, podemos considerar que a aproximação entre Cuba e União Soviética, através de convênios firmados para a melhoria de diferentes setores do Estado, facilita a formação de especialistas naquele país nas diversas áreas do conhecimento.

Em Cuba, desde meados da década de 1960 e princípio de 1970, alguns especialistas cubanos da área da educação e psicologia realizam estudos em diferentes centros de pesquisa, entre eles, na Faculdade de Psicologia, de Moscou, na Academia de Ciências Pedagógicas. A formação realizada, na URSS com pesquisadores pertencentes à Teoria Histórico-cultural, dentre os quais podemos citar Leontiev, Luria, Galperin, permite a divulgação, investigação e estudo sobre a teoria de Vygotski, em Cuba, influenciando as áreas de educação e psicologia.

---

<sup>44</sup> A questão do socialismo em Cuba é motivo para muitas discussões entres os pesquisadores. Alguns questionam se o projeto político instaurado, no país, é realmente o socialismo apresentado por Marx e Engels. Muitas análises já foram escritas sobre o assunto, que nos ajudam a compreender o processo de formação dessa política no país. Destacamos a realizada por pesquisadores brasileiros como: Florestan Fernandes (2007), em 1979, que contribui para compreender o processo de formação dessa política no país. Também, a pesquisa de Lucília Regina de Souza Machado, em 1991, que discute proposta cubana de educação para o trabalho.

<sup>45</sup> A questão da Revolução cubana é importante para compreendermos todo o contexto do pensamento marxista na sociedade cubana, porém, considerando o caráter deste texto não nos prolongaremos neste assunto. No Brasil temos publicados alguns materiais sobre a revolução cubana como Fernandes (2001), Peroni (2006), Sweeney e Huberman (1960), Moraes (1983), Machado (1991).

Nesse mesmo período, até os anos de 1980, são realizadas, em Cuba, pesquisas em conjunto com especialistas russos como Venguer, Novoseolova, Mujina, Bochkareva, Podolski, Talizina, Gabay, Obujova, Liaudis, Ponomariov y Bratus (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p. 279). Essas pesquisas contribuem com as já realizadas, no país, sob o fundamento do materialismo histórico-dialético. Disso resulta a incorporação dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural nos trabalhos desenvolvidos pelo Ministério de Educação, Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, Institutos Pedagógicos e Instituição de Educação Superior, contribuindo para que a proposta de uma educação para o desenvolvimento humano da melhor qualidade se concretize em diferentes níveis do sistema de ensino daquele país.

Entre as diferentes ações realizadas, citamos o desenvolvimento das atividades de Psicologia Educacional no Ministério de Educação, assim como, na preparação para a escola, por meio da orientação da direção e das pedagogas dos *Círculos Infantis e Jardins de Infância*<sup>46</sup>, que desde o final da década de 1960, trabalham para investigar e introduzir nas práticas dessas instituições os resultados de tais investigações<sup>47</sup>, para que o trabalho tenha “[...] uma orientação encaminhada a não só proteger e cuidar da criança, para facilitar a incorporação da mulher à vida social e produtiva, mas a de promover o desenvolvimento social e psicológico da criança”<sup>48</sup> (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.280). É importante salientar, que os trabalhos de pesquisa realizados e incorporados ao sistema de ensino, pelos programas de Educação Pré-escolar e Educação Primária, têm seu auge nas décadas de

---

<sup>46</sup> Os *Círculos Infantis* e os *Jardins de infância*, em Cuba, são responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, que no Brasil, seriam atendidas pelos Centros de Educação Infantil, no entanto, com objetivos, trabalho pedagógico e resultados distintos.

<sup>47</sup> Estas investigações foram assessoradas e supervisionadas por especialistas soviéticos que trabalhavam a partir da Teoria Histórico-cultural, como Venguer, Novociolova, entre outros. Vilma Espín, presidente da Federação das Mulheres Cubanas e do Instituto da Infância, promoveu todo este trabalho conjuntamente com outras pedagogas cubanas, como Clementina Serra, Consuelo Miranda e Marta Santander. Elas formaram um núcleo de jovens pedagogos, psicólogos e médicos que trabalharam no processo que iniciou as ideias da Teoria Histórico-cultural, em Cuba, e as colocaram em prática.

<sup>48</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] una orientación encaminada no solo proteger y cuidar al niño, para facilitar la incorporación de la mujer a la vida social y productiva, sino la de promover el desarrollo social y psicológico del niño.” (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.280).

1960 a 1980. Esse pressuposto de uma educação da melhor qualidade se mantém, apesar das mudanças políticas e sociais que vem acontecendo no país desde a década de 1990, e da pressão internacional para a mudança política no país.

É nesse contexto, após Triunfo da Revolução e de incentivo ao estudo e à pesquisa, que o pensamento de Vigotski, assim como de seus colaboradores<sup>49</sup>, é incorporado dialeticamente ao pensamento de outros autores que compunham o ideário pedagógico, ressaltando Félix Varela (1788-1853), José de La Luz y Caballero (1800-1862), Enrique Varona (1849-1933) e José Martí (1853-1895), contribuindo para compreender o desenvolvimento da criança, em idade pré-escolar e escolar, em situação de “fracasso escolar”, da Educação Especial, Educação Superior e Psicologia Clínica (ÁRIAS BEATÓN, 2005).

Os pesquisadores cubanos traçam, ao longo de mais 40 anos, uma história de pesquisa e trabalho em psicologia e educação, fundamentada no materialismo histórico e dialético e na teoria de Vigotski, que result, em 1998, na organização da Cátedra L. S. Vygotski, vinculada à Facultad de Psicología da Universidad de La Habana, empenhada no estudo e divulgação das ideias do autor. Esses investigadores se destacam porque, de 1968 até 1990, estiveram trabalhando essencialmente, em introduzir nas práticas educativas, os conhecimentos apresentados na Teoria Histórico-cultural. A partir da década de 1990, se trabalha muito mais conscientemente por divulgar os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos acumulados (ARIAS BEATÓN, 2005) e atender à necessidade de continuidade dos estudos e sistematização dos pressupostos dessa Teoria.

Segundo Lopez Hurtado (201-), a Cátedra é

[...] como uma necessidade do desenvolvimento que já existia, e a tomada de posição com relação à Teoria Histórico-cultural na Faculdade de Psicologia. Realmente, desde muitos anos atrás, depois de passar por uma série de concepções da formação da psique humana, na Faculdade de Psicologia, como em outros centros educacionais psicológicos do país, se fez muito forte a Concepção Histórico-cultural para a explicação

---

<sup>49</sup> Além de Leontiev e Luria, que junto com Vigotski formavam a “troika”, também influenciaram os trabalhos dos pesquisadores cubanos: Bozhovich, Zaparochets, Elkonin, Galperin, Menchinskaya, Morozova, Davidov, Venguer, Mukina, Bochkareva, Markova, entre outros.

dos distintos fenômenos que em cada ramo da psicologia se estava desenvolvendo no país.<sup>50</sup>

Mesmo, a Teoria Histórico-cultural, estando presente, de forma expressiva, entre os pesquisadores cubanos, é importante ressaltar que esta teoria não era uma unidade entre eles. Outras teorias do desenvolvimento humano, com fundamentos filosóficos distintos do materialismo histórico e dialético, eram compartilhadas no campo científico do país. Essa é uma realidade que encontramos, ainda hoje, nas universidades cubanas. A Teoria Histórico-cultural é uma das teorias que fundamentam os trabalhos nas áreas da psicologia e da educação no país. Porém, não podemos negar que houve, e ainda há, um compromisso ideológico dos pesquisados que se fundamentam nos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores, na tentativa de objetivá-la na prática.

Assim, a Cátedra surge quando pesquisadores de diferentes áreas, entre elas psicologia, pedagogia e sociologia, sentem a necessidade de aprofundar seus estudos acerca da teoria. Também, divulgar seus pressupostos, em outros países, visando a alcançar este princípio, apresenta como objetivos:

- Contribuir para a promoção no país, no continente e no mundo, do contínuo desenvolvimento do pensamento materialista-dialético na psicologia, através do conhecimento e do aprofundamento da concepção histórico-cultural.
- Aprofundar o estudo e divulgação da obra de L. S. Vygotski e de outros cientistas que junto dele fundaram uma psicologia de orientação marxista, assim como de seus seguidores e críticos.
- Sistematizar o conhecimento científico desenvolvido em Cuba, seguindo os princípios

---

<sup>50</sup> Na transcrição da entrevista dada para Tania Brasileiro, ainda não publicada, lê-se: “como una necesidad del desarrollo que ya existía y la toma de posición con relación a la teoría histórico-cultural en la Facultad de Psicología. Realmente, ya desde hace unos años atrás, después de haber pasado por una serie de concepciones de la formación de la psiquis humana en la Facultad de Psicología, igual que en otros centros educacionales psicológicos del país, se hizo muy fuerte la concepción histórico-cultural para la explicación de los distintos fenómenos que en cada rama de la psicología se estaban desarrollando en el país.” (BRASILEIRO, 201-) [transcrito conforme original]

deste enfoque e agrupar os especialistas que trabalham orientados por esta concepção.

- Estimular no país, e especialmente na Universidad de La Habana, a investigação teórica, tanto como a empírica, a fim de enriquecer a psicologia de orientação histórico-cultural.
- Promover o debate sistemático, no plano nacional e internacional, através de sessões de conferências e eventos científicos e de estudo de pós-graduação.
- Promover o intercâmbio com as universidades e centros, que são expoentes principais deste enfoque na psicologia.
- Criar e enriquecer, sistematicamente, um fundo de informação que recolha os trabalhos e as obras do enfoque histórico-cultural dentro da psicologia, no país e do estrangeiro.
- Promover o estudo e o intercâmbio interdisciplinar nas temáticas sociais e humanísticas desde a ótica histórico-cultural.
- Estimular aos estudantes para que aprofundem o estudo da obra científica, a partir da concepção histórico-cultural. (CÁTEDRA L. S. VYGOTSKI, 1999, p.3-5)<sup>51</sup>

---

51 No documento original em espanhol lê-se: “• Contribuir a la promoción en el país, en el continente y en el mundo, del desarrollo continuado del pensamiento materialista-dialéctico en la psicología, a través del conocimiento y la profundización de la concepción histórico-cultural; • Profundizar en el estudio y divulgación de la obra de L. S. Vygotski y de otros científicos que junto a él fundaron una psicología de orientación marxista, así como de sus seguidores y críticos; • Sistematizar el conocimiento científico desarrollado en Cuba, siguiendo los principios de este enfoque y agrupar a los especialistas que trabajan orientados por dicha concepción; • Estimular en el país, y especialmente en la Universidad de La Habana, la investigación teórica tanto como la empírica a fin de enriquecer la psicología de orientación histórico-cultural; • Promover el debate sistemático, en el plano nacional e internacional, a través de sesiones, conferencias y eventos científicos y del estudio de posgrado; • Promover el intercambio con las universidades y centros que son exponentes principales de este enfoque en la psicología; • Crear y enriquecer sistemáticamente un fondo de información que recoja los trabajos y las obras del enfoque histórico-cultural dentro de la psicología, en el país y del extranjero; • Promover el estudio y el intercambio interdisciplinario en las temáticas sociales y humanísticas desde la óptica histórico-culturalista; • Estimular a los estudiantes a que profundicen en el estudio de la obra científica

Em 30 de novembro de 1998, ocorre a reunião de constituição da Cátedra L. S. Vygotski. Nessa reunião foram apresentados a Dra. Josefina López Hurtado e o Dr. Diego González Serra como membros honorários. Apresentamos um breve histórico de trabalho de ambos: Josefina López Hurtado foi a primeira doutora em Ciências Psicológicas, formada nos marcos da Teoria Histórico-cultural, foi colaboradora de P. I. Galperín, L. I. Bozhovich, A. A. Zaporozhets, D. B. Elkonin e L. A. Venguer, V. V. Davidov, A. K. Markova, N. F. Talizina entre outros. Fundamenta seus trabalhos científicos e docentes nos postulados dessa teoria, e divulga, há mais de 40 anos, as ideias de Vigotski e seus colaboradores, em Cuba e em outros países. Em 2012 orientou trabalhos de conclusão de curso graduação, na Faculdade de Psicologia, e de mestrado, do Instituto de Ciências Pedagógicas. No Brasil, entre outras atividades, participou da I Conferência Internacional: O enfoque histórico Cultural em questão, realizada na cidade de Santo André, realizado em 2006. Nessa Conferência fez parte da mesa-redonda com o tema “O enfoque histórico-cultural: interpretações e aplicações em cuba”, junto com Árias Beatón, Fariñas León, Sivério Gomez e Febles Elejalde. E num segundo momento ministrou o curso “A educação infantil em Cuba”, com Ana Maria Siverio Gómez.

O Dr. Diego González Serra é estudioso da obra de Rubinstein e tem contribuído para o desenvolvimento de uma psicologia de orientação materialista e dialética. Foi professor e mestre de várias gerações de psicólogos continuadores da concepção histórico cultural, por mais de 40 anos de serviço. No ano de 2012 ministrou aulas no curso de psicologia, direcionado para trabalhadores. Atualmente mantém relação com pesquisadores de outros países. Particularmente no conjunto de atividades realizadas no Brasil, destacamos sua participação no I Congresso Internacional sobre a Psicologia Histórico-cultural, realizado em Marília, em julho de 2012, em duas mesas-redondas: “Teoria Histórico-cultural e trabalho docente: a criança, o professor e os problemas da prática pedagógica” e “Teoria Histórico-cultural, motivação e desenvolvimento humano”<sup>52</sup>. E, em 2014, em Seminário

---

sobre la concepción histórico-cultural.” (CÁTEDRA L. S. VYGOTSKI, 1999, p.3-5)

<sup>52</sup> Neste evento o professor concedeu uma entrevista para a Revista Perspectiva, da Universidade Federal de Santa Catarina, publicada com o título “La

intitulado “A Formação do ser humano autônomo e criador”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, sob sua coordenação.

Sobre os trabalhos desenvolvidos pela Cátedra, Árias Beatón (2005, p. 283) afirma que,

nos anos de existência da Cátedra L. S. Vygotski se tem abordado, mediante o estudo, análise e debate dos conteúdos essenciais do Enfoque Histórico-Cultural, em suas sessões de Discussão Científica, os problemas metodológicos e instrumentais, o significado histórico da crise da psicologia, o referente à concepção das funções psíquicas superiores, a interdeterminação das leis e categorias, o método do enfoque histórico-cultural, ou seja, o conteúdo dialético e complexo do Enfoque que é uma das razões que o aproxima das melhores explicações sobre a natureza, a sociedade e desenvolvimento do ser humano. Também, o estudo e análise de como evitar o ecletismo, e assimilar criticamente os aportes da psicologia e da pedagogia mundial.<sup>53</sup>

Com o objetivo de divulgar o pensamento de Vigotski, e manter o diálogo e a discussão com pesquisadores que buscam compreender, a partir da Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os pesquisadores da Cátedra L. S. Vygotski realizam intercâmbio de conhecimentos e estudos com pesquisadores de diferentes países. Entre eles, podemos citar, pesquisadores

---

dialéctica materialista: contribuciones de S. L Rubinstein a la Teoria Histórico-cultural”.

<sup>53</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] en los años de existencia de la Cátedra L. S. Vygotski se han abordado, mediante el estudio, análisis y debate de los contenidos esenciales del Enfoque Histórico Cultural en sus secciones de Discusión Científica, los problemas metodológicos e instrumentales, el significado histórico de la crisis de la psicología, lo referente a la concepción de las funciones psíquicas superiores, la interdeterminación de las leyes y categorías, el método del enfoque histórico cultural, o sea el contenido dialéctico y complejo del Enfoque que es una de las razones que lo aproximan a mejores explicaciones sobre la naturaleza, a sociedad y desarrollo del ser humano. También o estudio y análisis de cómo evitar el eclecticismo y asimilar críticamente los aportes de la psicología y la pedagogía mundial.” (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p. 283)

estadunidenses, russos, brasileiros e de países europeus, assim como, a participação de pesquisadores de diferentes países em eventos e trabalhos junto às universidades e centros de pesquisa em Cuba.

Por fim, ao se considerar que o trabalho realizado pela Cátedra é resultado de um processo histórico revolucionário, compreendemos importante essa experiência para o estudo da Teoria Histórico-cultural, principalmente no que se refere à tentativa de formular os princípios de um sistema educacional que tem como objetivo o desenvolvimento humano *omnilateral*, fundamentando-se nos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores.

Nosso objetivo, ao apresentar alguns dos elementos sobre como se inicia os estudos da Teoria no Brasil e em Cuba, parte da compreensão de que, no processo histórico, são formadas as bases para apropriação e objetivação da teoria, constituindo-se como síntese de múltiplas determinações. Assim, no contexto da produção e difusão do conhecimento do pensamento de Vigotski, e seus colaboradores, nesses dois países, podemos, num primeiro momento, apreender alguns *elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano*. Desse modo, afirmamos que os dois países iniciam seus estudos num momento histórico de luta por mudanças sociais, nas quais, o princípio é a formação plena do ser humano. No entanto, as características desse movimento se diferem radicalmente. Em Cuba, o movimento que permite a introdução da Teoria Histórico-cultural no país, é um movimento revolucionário, que pretende a organização da sociedade oposta aos princípios do capitalismo, ou seja, um modo de produção diferente daquele existente antes da Revolução Socialista de 1959. É importante salientar que, mesmo com uma política voltada ao desenvolvimento humano *omnilateral*, e mantendo elevados índices, principalmente, de Educação e Saúde, Cuba não atingiu plenamente esse objetivo, pois a situação limitadora do desenvolvimento econômico, em especial, ao que se refere à estrutura física, exige que soluções coletivas ainda sejam encontradas.

No Brasil, a introdução e difusão das ideias de Vigotski ocorrem nos anos de 1980, período histórico marcado por características fortemente delimitadas pelo processo de democratização burguesa, no qual se destaca a participação da população organizada, protagonizada pela ação política dos sindicatos e o surgimento de partidos políticos vinculados aos trabalhadores, não se configurando como uma proposta de mudança radical no modo de produção do país. As ações políticas e econômicas, após a década de 1980, levam à precarização da educação, tanto no que se refere à qualidade da formação dos estudantes nos



diferentes níveis de ensino, mantendo-se os elevados índices de analfabetismo, quanto às aviltantes condições de trabalho e de infraestrutura física das escolas públicas. Contraditoriamente, há uma intensificação da produção intelectual, no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sob tal referencial teórico. Esse quadro pode indicar a necessidade de se compreender os sucessos já alcançados por países que apresentam altos índices na área da Educação, como é o caso de Cuba, para se repensar a atividade pedagógica das escolas brasileiras.

Desse modo, neste capítulo apresentamos algumas considerações acerca do nosso objeto de estudo, a partir do contexto teórico e político. No Capítulo 2, passamos aos aportes teóricos para compreender os elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano *omnilateral*, fundamentados na Teoria Histórico-cultural.

***Quando os trabalhadores perderem a paciência***  
*As pessoas comerão três vezes ao dia*  
*E passearão de mãos dadas ao entardecer*  
*A vida será livre e não a concorrência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*Certas pessoas perderão seus cargos e empregos*  
*O trabalho deixará de ser um meio de vida*  
*As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*O mundo não terá fronteiras*  
*Nem estados, nem militares para proteger estados*  
*Nem estados para proteger militares prepotências*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*A pele será carícia e o corpo delícia*  
*E os namorados farão amor não mercantil*  
*Enquanto é a fome que vai virar indecência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*Não terá governo nem direito sem justiça*  
*Nem juízes, nem doutores em sapiência*  
*Nem padres, nem excelências*  
*Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca*  
*Sem que o humano se oculte na aparência*  
*A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*Quando os trabalhadores perderem a paciência*  
*Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência*  
*A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:*  
*“declaro vaga a presidência”!*

**Mario Iasi**

## CAPÍTULO 2 - OS ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: APORTES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo dos *elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para a promoção do desenvolvimento humano omnilateral*, a partir das contribuições da educação cubana, demonstra a necessidade de apreensão das bases filosóficas desse objeto para sua apropriação. Para isso, buscamos realizar uma sistematização que nos auxilie na compreensão dos referidos elementos no processo de desenvolvimento humano, explicitando sua importância na formação da psique.

Segundo Netto (2011), o objetivo de uma pesquisa é apreender a essência do objeto, e para isso, faz-se necessário compreender seu movimento e as determinações que o constituem. Como a teoria que fundamenta a presente pesquisa é a Teoria Histórico-cultural, principalmente a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, buscamos, nesse texto, explicitar os elementos mediadores constitutivos da atividade promotora do desenvolvimento humano.

### 2.1 ASPECTOS GERAIS DAS RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde o surgimento do homem, a relação deste com o contexto social em que vive, é mediada por diferentes elementos que contribuíram e continuam a contribuir para sua formação como ser humano. Marx e Engels (1845-1846/2013, p.87), destacam a importância de compreender o processo de modificação do Homem na sua relação com a Natureza. Segundo eles,

**o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos.** O primeiro fato a constatar é, pois a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. [grifos nossos]

Vygotsky e Luria (1929-1930/1996), ao realizar o estudo do comportamento humano, afirmam que na sua evolução podemos

identificar três estágios: o primeiro tem como característica principal os “modos inatos do comportamento”, chamados de instinto. As reações instintivas, “atuam sem terem sido aprendidas e são estruturalmente inerentes ao organismo”, como o movimento inconsciente de mãos e pés, logo após o nascimento, suas necessidades fisiológicas que orientam sua relação com a natureza, incluindo suas relações com outros indivíduos da mesma espécie. As ações realizadas de forma direta, imediata, não têm outro fim, senão, satisfazer às necessidades para sua sobrevivência, como por exemplo, a alimentação e proteger-se do frio.

Por apresentar uma estrutura física diferente de outros animais, auxiliada por sua condição biológica, seu desenvolvimento se estrutura a partir de níveis mais complexos de comportamento. Surge, então o segundo estágio, que aparece sobre o primeiro, tem origem nas experiências individuais, na relação com o contexto e pode ser caracterizado como os reflexos condicionados. Esse estágio possui duas características, a primeira é que os reflexos condicionados surgem a partir dos reflexos incondicionados. Não produz uma nova reação, mas “novas conexões entre os condicionamentos inatos e estímulos ambientais” (VYGOTSKY, LURIA, (1929-1930/1996, p. 56). A segunda característica, forma uma nova “função biológica”, provocando modificações nos instintos, ou seja, “uma nova orientação tomada por uma reação intata devido às condições em que apareceu” (ibidem, p.57)

Segundo Marx e Engels (1845-1846/2013, p.93), nesse momento do desenvolvimento do comportamento humano, suas ações estão condicionadas pela vida material. Para eles,

a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo

intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas.

Vygotski e Luria apresentam um terceiro estágio, que se manifesta pelo uso de instrumentos. Esse estágio se caracteriza como o “fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva” (VYGOTSKY e LURIA, 1930/1996, p. 52), e proporciona uma nova etapa em sua evolução. A partir do momento que o homem, no contexto das relações sociais que produz ao longo do seu desenvolvimento histórico, consegue adotar a postura ereta, libera as mãos para outras atividades, dá um passo decisivo em direção ao seu desenvolvimento como ser humano. O homem, por pertencer a uma espécie que possui as condições biológicas<sup>54</sup> que permitem sua evolução, ao ter suas mãos livres, cria a possibilidade de realizar movimentos que vão, ao longo do tempo, se tornando mais complexos, e adquirem destreza que é passada de geração a geração.

A construção e o uso dos instrumentos transformam as relações entre o homem e a natureza, e dos homens entre si. Elas deixam de ser imediatas, passando a ser mediadas por objetos e pelo “outro”. Essa nova forma de agir, permite ao homem primitivo realizar atividades, de forma planejada, ampliar a força de suas mãos e braços, assim como, imprimir em sua memória indícios, imagens das ações já realizadas, produzir novas relações sociais, levando à criação da atividade do trabalho, afastando-o, cada vez mais, das características “primitivas” próprias de outros animais.

No entanto, não podemos compreender esse processo do desenvolvimento do Homem, como um processo linear, mas como produzido à medida que eram produzidas as condições materiais de sua vida. Marx e Engels (1845-1846/2013, p.87), demonstram a complexidade da produção da vida humana, quando afirmam que

**pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus**

---

<sup>54</sup> Vygotsky e Luria (1930/1996) e Leontiev (1959/2004) apresentam estudos realizados com macacos antropóides, comparando-os com o desenvolvimento do homem primitivo até o homem contemporâneo.

**meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua vida material. [...]**

**O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados que eles têm de reproduzir.** Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. **Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.** (MARX e ENGELS, 1845-1846/2013, p.87) [grifos nossos]

Assim, diferentemente dos animais, os homens necessitam produzir seus próprios meios de vida, no entanto, o produzem sob determinadas condições, criadas mediante relações sociais com outros homens. Nesse sentido, os indivíduos, em determinadas relações de produção, “que são ativos na produção de determinada maneira, contraem, entre si, estas relações sociais e políticas determinadas” (ibidem, p. 93), essas relações produzem e são produzidas na **atividade do trabalho**.

Engels (1876/2004, p. 18), ao apresentar o **trabalho** como o principal elemento para a evolução do homem, descreve a relação entre o surgimento do trabalho e os instrumentos, afirmando que “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos”. Com os avanços alcançados pela humanidade, podemos dizer que os instrumentos, meios e produtos do trabalho, são elementos mediadores dessa atividade fundamental. Sua produção responde a fins pré-determinados. Na criação e utilização dos instrumentos, a consciência permite o planejamento que antecede as ações para sua elaboração, de acordo com as necessidades desencadeadoras do trabalho.

O instrumento traz fixado, em sua forma, as habilidades necessárias para seu uso. Não é apenas produto do desenvolvimento do homem, mas acaba exigindo o desenvolvimento de novas habilidades para que possa ser usado e se constitua como um elemento cultural e

mediador do trabalho. A mão do homem “está incluída num sistema de operações elaborado socialmente e fixado no próprio instrumento e está submetida a ele” (LEONTIEV, 1959/2004, p.89).

Foi, por meio do trabalho, que o homem transmitiu para as gerações seguintes o material cultural existente até hoje, provocando nas espécies mais “primitivas”, alterações biológicas significativas, que favoreceram o surgimento do homem com as características atuais. Esse é o homem cultural, produto das leis sócio-históricas, ou seja, produtor e produto da cultura. Segundo Engels (1876/2004, p.11), o trabalho, “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Com a liberação das mãos, a criação da atividade trabalho, o surgimento dos instrumentos, assim como formas “primitivas” de linguagem, dá-se o impulso para a formação física e mental do homem atual, o que provoca

o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (Engels, 1876/2004, p. 15)

O homem imprime, na natureza, características de sua evolução e produz recursos necessários para sua própria existência, para a produção da sua vida material,

[...] quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. (ibidem, p.22)

Assim, o desenvolvimento do homem segue, de forma cada vez mais complexa, multifacetada e os objetivos dados às ações que realiza sobre a natureza compõem a cultura e passam a fazer parte da relação entre os homens, tendo uma importância fundamental no seu desenvolvimento como ser humano. Essas ações são compreendidas por Marx, em *O Capital*, como *trabalho em geral*. Segundo ele,

antes de tudo, **o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.** Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. **No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.** Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. **Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.**

**Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.** (MARX, 1867/1996, p. 297-298) [grifos nossos]



Ao comparar o trabalho de uma abelha ao de um arquiteto, Marx destaca as ações específicas da atividade humana, como a capacidade de planejamento e a vontade orientada a um fim, que se objetivam a partir do desenvolvimento do sistema de funções psíquicas superiores e ampliam a possibilidade de planejamento e execução de suas ações, podendo prever o que acontecerá posteriormente a cada ato realizado e, ainda, transmitir a outras gerações os resultados do seu trabalho.

Em continuidade ao pensamento de Marx, Lukács (1968, p.5) também contribui para o estudo da importância da categoria trabalho na formação humana. Segundo suas próprias palavras,

**a essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente.** O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia "já na representação do trabalhador", isto é, de modo ideal. [grifos nossos]

Mediante relações sociais, diferentes elementos culturais, produzidos pelo homem, se interconectam elevando qualitativamente o desenvolvimento humano. A atividade do trabalho, através do uso de instrumentos, decorre das condições sociais e relações humanas que requerem novas necessidades psíquicas, garantindo a formação de novas funções na psique, necessárias para a continuidade de seu uso. Segundo Marx (1847/1985, p.106)

**as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações sociais.** O moinho de mão dar-vos-á a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista industrial. **Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os**

**princípios, as ideias, as categorias, de acordo com suas relações sociais. [grifos nossos]**

Produção material e espiritual do ser humano se constitui, desse modo, por relações complexas que acompanham o homem no desenvolvimento da espécie. No decorrer desse longo processo de desenvolvimento humano, Vygotski (1931/1995), explica que alguns órgãos e funções psíquicas tornam-se inativos, a partir das novas forças produtivas. Ele afirma que os estudos da biologia demonstram a existência de órgãos rudimentares, que não exercem função no homem atual, mas contribuem para compreensão da linha histórica do desenvolvimento. O mesmo acontece com algumas funções psicológicas, chamada por ele de “funções rudimentares”<sup>55</sup>, que são provas da evolução do homem, “[...] são resíduos vivos do desenvolvimento histórico da conduta e não da evolução biológica”<sup>56</sup> (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 65) e foram úteis para nossos antepassados, mas ao longo do desenvolvimento da vida humana, em particular das forças produtivas, perderam sua função. Para ele, algumas funções da estrutura psicológica desaparecem por não serem necessárias em outra etapa mais complexa dos meios de produção de vida. Outras surgem em função dos objetos e instrumentos, que são criados pelo homem, e necessitam de novas habilidades psíquicas para sua utilização. Podemos constatar, que determinadas tradições, rituais, formas de convivência, forças produtivas, enfim modos de produção da existência humana são produzidos e alterados no decorrer da história.

É por meio da criação e transformações históricas dos meios e dos modos de produção da atividade humana que a consciência se forma e se torna mais complexa. No homem “primitivo”, a sua relação com o grupo está ligada ao contexto social. A significação, a consciência social, e o sentido pessoal coincidem entre si, pois as suas relações dependem diretamente das condições para o seu desenvolvimento que, nesse período, tem como base uma relação biológica, satisfação de suas necessidades vitais. A coincidência, entre os sentidos e as significações, depende das características dos meios e modos de produção. No seu início, o homem vive para as comunidades, não consegue desligar-se do

---

<sup>55</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “funciones rudimentarias” (Vygotski, 1931/1995c, p. 65)

<sup>56</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] funciones inactivas a que nos referimos son residuos vivos del desarrollo histórico de la conducta y no de la evolución biológica.” (Vygotski, 1931/1995c, p. 65)

seu modo de fazer e viver, determinados, como já afirmamos, pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações que os homens estabelecem entre si, ou seja, “a consciência [*Bewusstsein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX e ENGELS, 1845-1846/2013, p.94).

Com o uso de instrumentos, o homem inicia uma nova etapa no seu desenvolvimento, principalmente porque eles modificam a forma de sua ação sobre a natureza, e produzem novas relações entre si.

Quando a atividade de trabalho se amplia, gerando sua divisão social, novas formas de compreender a realidade e se relacionar surgem e promovem uma estrutura mais complexa da consciência. A qualidade, dessa nova estrutura, pode ser mais ampla ou restrita, dependendo das condições sócio-históricas da atividade humana. Ao fazer referência a esse movimento humano, Leontiev (1959/2004, p. 148) afirma que

**psicologicamente a consciência humana desenvolve-se, portanto, nas suas mudanças qualitativas por definhamento das suas particularidades anteriores que cedem lugares a outras.** Na aurora da sociedade humana a consciência passa pelas diferentes etapas da sua formação inicial; só o desenvolvimento ulterior da divisão social do trabalho, da troca e das formas de propriedade acarreta um desenvolvimento da sua estrutura interna, tornando-a, porém, limitada e contraditória; **depois, chega um tempo novo, o tempo das novas relações, que cria uma nova consciência do homem.** [grifos nossos]

**Assim, o homem, durante o seu desenvolvimento, por sua incompletude e impossibilidade de produzir, sozinho, sua existência, estabelece, para além da natureza, relações com outros indivíduos da mesma espécie.** Para a satisfação de suas necessidades, através das relações sociais que medeiam as atividades entre o sujeito e objeto, o ser humano cria e se apropria do uso dos instrumentos. Dá a eles um sentido e significado social, que devem ser, também, apropriados pelas gerações posteriores, através da *atividade pedagógica*. Esse processo de formação e apropriação de sentido e significado social, de toda a criação humana, exige formas de relações sociais produzidas pelos próprios homens. No momento da criação dos instrumentos, o homem inicialmente faz uma descoberta, que fica registrada em sua memória, mesmo que rudimentar. Na continuidade das relações sociais de produção da sua existência, o

homem consegue transmitir a outros o uso de instrumento, permitindo ampliar seu uso e o espectro da criação humana.

Quando as bases para o desenvolvimento ilimitado do homem atingem esse elevado nível, que passa a ser regido por leis históricas, há a necessidade de que as novas gerações se apropriem do que foi produzido. Esse processo de apropriação tem uma característica específica, e se apresenta, externo ao indivíduo, fazendo com que sua filogênese adquira novas características, assim como o surgimento de novas formações psicológicas. Isso significa que para a apropriação, pela criança, do legado cultural produzido pelas gerações anteriores, é necessário que ela entre em contato com os objetos e, com eles, realize uma atividade prática, ou seja, entre em contato, pela sua percepção sensório motora, passe a manipulá-lo, faça uso e se aproprie das “aptidões humanas” presentes nele. Segundo Leontiev (1959/2004, p. 178)

**mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana, mais elementares, têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez.** Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. Em que medida a atividade da criança será adequada e, por consequência, em que grau a significação de um objeto ou de um fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema, mas esta atividade deve sempre produzir-se.

Essa relação mediada, de forma interpessoal, entre sujeitos, entre sujeitos e objeto, sujeitos presentes e passados, é o que promove a aquisição das características humanas pelo homem. É através dela que ocorre o processo de humanização, e o “indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem.” (ibidem, p. 179)

Em seu estudo sobre *Desenvolvimento do Psiquismo*, Leontiev (1959/2004) afirma que a fixação da produção humana pelas outras gerações, ou seja, a apropriação do que foi criado pelo homem, através de sua interação com a natureza, se dá por causa de uma “atividade

fundamental: o trabalho” (ibidem, p.283). Essa atividade continua a influenciar o desenvolvimento humano produzindo novas habilidades, à medida que os objetos criados se tornam mais complexos, e exigem novas formas de serem usados pelo homem. Desse modo, que

pele sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. **Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas.** Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmo enriquece-se, devolvem-se a ciência e a arte.

**Ao mesmo tempo no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais).** Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; [...] (LEONTIEV, 1959/2004, p.283) [grifos nossos]

Nesse caso, o trabalho e a cultura exercem uma importância central, no processo formação humana, pois eles permitem a realização de atividades mediadas, que garantem a experiência necessária para que aptidões características das atividades humanas se objetivem materialmente no sujeito.

**A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento.** É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua

forma pura, isolada, nos convence disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.34)<sup>57</sup> [grifos nossos]

As relações sociais de produção da existência humana indicam o grau de complexidade da divisão social do trabalho. Essas relações determinam a formação da consciência do ser humano, pois produzem características, no ser social, que mediará a forma de pensar, sentir e agir do homem em sociedade. Como afirma Marx (1857/58/1982, p.25), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Compreendida como uma das categorias centrais na teoria de Marx<sup>58</sup>, ao lado de totalidade e contradição, a mediação está presente, desde o primeiro momento em que o homem age sobre a natureza, seja de forma direta, uma ação mediada pela satisfação de suas necessidades biológicas, ou mais tarde, uma ação mediada pelo uso de instrumentos para satisfação de suas necessidades sociais. A partir do momento que os seres humanos se relacionam e a cultura é ampliada, diferentes elementos surgem, no contexto social, formando uma rede infinita de conexões. A tecnologia, a música, as relações de trabalho nos diferentes modos de produção, novas exigências colocadas no contexto escolar, produzem novas formas de pensar e agir humanos, como a “realidade é um complexo constituído por complexos” (NETTO, 2011). Esses

---

<sup>57</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nueva formas de comportamiento específicamente culturales”. (VYGOTSKI, 1931/1995a, p.34)

<sup>58</sup> Sobre a importância da categoria mediação em Marx, Netto (1997, p.81), afirma que “[...] há em Marx sempre o enorme cuidado com a especificidade das distintas instâncias sociais. Isso põe a centralidade da categoria teórica da mediação. Essa categoria é uma categoria central em Marx. [...] Na verdade, a questão posta por Marx é a questão da análise da particularidade, que ele entende como um campo de mediações entre a universalidade e a singularidade”.

elementos não podem ser compreendidos isoladamente, mas no contexto das relações sociais, como fatores com características próprias, mas interdependentes. Segundo o Netto (1981, p. 64-65), “Marx avança a tese de que **as relações de produção de qualquer sociedade constituem uma totalidade**” [grifos nossos].

Esse processo, de *produzir o humano no humano*, cria novas formas de agir em sociedade, de produzir, de aprender. Também, novas formas de se apropriar do conhecimento e de novos instrumentos que necessitam ter suas funções apropriadas pelas novas gerações. A produção e apropriação da cultura torna mais complexa a formação histórica do próprio Homem. Produz nele as características humanas desenvolvidas pela ação de outros seres humanos, só possíveis mediante relações sociais. Segundo Mello (2007, p. 86),

**ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade**, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. [grifos nossos]

Ao nos apropriarmos da cultura, e nos tornarmos humanos, necessitamos de pessoas, objetos, instrumentos que nos propiciem estabelecer relações com a vida social, fazer parte dela, assim como aprendemos e transformamos, em nossa segunda natureza, tudo o que foi produzido pela geração anterior. Na particularidade do desenvolvimento humano na criança, é o outro mais experiente que permite a ela conhecer o uso dos instrumentos conforme estabelecidos socialmente. Esse processo se dá de forma mediada, seja ele promovido de modo intencional ou espontâneo, como continua Mello:

essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações, também espontâneo – por pessoas mais experientes. (ibidem, p. 89)

É pelo domínio do uso dos objetos produzidos pelo próprio homem, ou seja, na “assimilação da manipulação das coisas”, segundo

Heller (1970/2000, p.19), que se dá a “assimilação das relações sociais”, a organização e a apropriação da cultura. O domínio dos objetos promove a apropriação do conteúdo das relações sociais, que por sua vez, é o conteúdo da cultura nelas contido, inclusive elas portam o conteúdo e a natureza da organização social e da forma em que se organiza a produção social da existência humana no decorrer de sua história.

Segundo a autora,

**se a assimilação da manipulação das coisas (e, *eo ipso*, a assimilação do domínio da natureza e das mediações sociais) é já condição de “amadurecimento” do homem até tornar-se adulto na cotidianidade, o mesmo poder-se-á dizer – e, pelo menos, em igual medida – no que se refere à *assimilação imediata* das formas de intercâmbio ou comunicação social.** Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola em pequenas comunidades). **E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.** O homem aprende, no grupo, os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações, etc.); mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham “valor”, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo - saindo do grupo (por exemplo, da família) – é capaz de se manter autonomamente no mundo das interações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente. [grifos nossos]

Assim, não é o uso da faca, do copo, da tecnologia que nos apropriamos, mas é um conjunto de habilidades e de relações sociais construídas pelas gerações anteriores. São formas de pensar e



relacionar-se com o outro que estão cristalizadas no objeto, e ao fazermos uso deles, com a ajuda do outro mais experiente, por meio das relações sociais, nos apropriamos, também, dessas formas em nossa consciência. Por isso, a mediação, ocorrida, pelo uso de instrumentos, não é uma mediação realizada, através de habilidades e ações mecânicas, mas da atividade humana, nas relações sociais ou de produção, nela implícitas.

Nesse ponto chamamos a atenção para o importante papel que Vigotski emprega ao uso de instrumentos e signos, como elementos mediadores entre os homens, e, entre o homem e a natureza. Para o autor, o uso desses recursos é essencial para a constituição de novas formações psicológicas, e seu uso só foi possível porque o próprio homem, ao produzir sua existência, produziu e os tornou mais complexos. Em suas palavras:

**em seu tempo, a aparição de cada forma nova significava uma nova vitória do homem sobre sua própria natureza, uma nova época na história das funções.** Constituíram as vias reais de comunicação pelas quais outrora cruzava a humanidade as fronteiras da existência animal. Já ficam hoje como monumentos reais às grandiosas conquistas da cultura, arrastando hoje, em uma época estranha para eles, uma mísera existência. Se alguém quiser descobrir a história de cada uma dessas formas rudimentares, as veria em algum dos grandes caminhos da história da humanidade. (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 69)<sup>59</sup> [grifos nossos]

Os signos criados, pelos homens, a partir do uso de instrumentos e das necessidades que impôs à vida e à natureza, à organização social e produtiva, permitiram a *transformação ativa da natureza do homem*, promovendo sua adaptação de maneira ativa, ou seja, ele se adapta, mas

---

<sup>59</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “En su tiempo, la aparición de cada forma nueva significaba una nueva victoria del hombre sobre su propia naturaleza, una nueva época en la historia de las funciones. Constituyeron las vías reales de comunicación por las cuales otrora cruzaba la humanidad las fronteras de la existencia animal. Ya quedan hoy como monumentos reales a los grandiosos logros de la cultura arrastrando hoy, en una época extraña para ellos, una mísera existencia. Si alguien quisiera descubrir la historia de cada una de esas formas rudimentarias, las vería en alguno de los grandes caminos de la historia de la humanidad.” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 69)

também transforma sua atividade, regula sua conduta. O homem é quem cria novas conexões, novos signos externos, que atuam, de forma mais complexa, na sua atividade psicológica, proporcionando mudança à transformação de sua natureza. Segundo Vygotski,

para a adaptação do homem tem essencial importância a *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem. “Ao atuar sobre a natureza externa mediante esse movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza –disse Marx -. Desperta as forças que dormitam nela e subordina a dinâmica dessas forças a seu próprio poder” (C. Marx, F. Engels, Obras, tomo 23, págs. 188-189 ed russa). (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 84-85)<sup>60</sup>

Assim, percebemos que Vigotski opera com as ideias de Marx e Engels ao produzir sua compreensão de que pelas relações sociais, mediadas pela cultura, construídas pelo próprio Homem, ele se constitui como humano. Nele são impressas as características especificamente humanas, que lhe permitem produzir novas formas de relações, cada vez mais complexas.

## 2.2 - ATIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

Ao concordamos com Netto (2011) que a realidade é formada por *complexos de complexos*, entendemos a atividade humana como um desses complexos.

No senso comum, o conceito de atividade é utilizado principalmente para definir o uso de ações para alcançar um objetivo, também pode estar relacionado à atuação profissional, ou ainda, pode

---

<sup>60</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “Para la adaptación del hombre tiene esencial importancia la *transformación activa de la naturaleza del hombre*, que constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo de la conducta del hombre. “Al actuar sobre la naturaleza externa mediante ese movimiento, al modificarla, el hombre modifica al mismo tiempo su propia naturaleza –dice Marx-. Despierta las fuerzas que dormitan en ella y subordina la dinámica de esas fuerzas a su propio poder” (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 84-85)

ser usado quando algo está em funcionamento. Segundo Sánchez Vázquez (1967/2007), o conceito de atividade, não se restringe a ações físicas específicas. Pode referir-se a operações mais amplas e complexas, que acontecem na natureza e meio social, como reações químicas, como uso de elementos da natureza por animais de forma instintiva, e ações que têm como base a percepção sensorio-motora.

Partimos do entendimento de que atividade humana é o conjunto integrado por ações conscientes, estabelecidas no conjunto das relações sociais, que promovem o movimento de formação e de desenvolvimento de funções psíquicas e resultam no desenvolvimento humano. Como apresentado nesse texto, Marx, em *O Capital* (1867/1996, p.146), afirma, por exemplo, que o trabalho é uma atividade especificamente humana, “orientada a um fim”. Além de operar funções autônomas, como aquelas existentes em muitos animais, os seres humanos operam, a partir de funções específicas encontradas no Homem, como o planejamento, a memória, a imaginação, a atenção, realizadas de forma consciente, segundo determinados objetivos e vontade que direcionam suas ações físicas e psíquicas. Os resultados alcançados, através do trabalho, surgem na forma de instrumentos e elementos da cultura, determinados pelo contexto histórico em que são produzidos.

Dessa forma, o conceito de atividade pode ser compreendido como um conjunto de ações físicas e mentais que produzem na materialidade - objetos e ideias - o que é planejado na consciência do homem. Segundo Sánchez Vázquez (1967/2007, p.222),

**a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins**, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade.

Como um ato específico humano, a atividade se torna mais complexa, sendo necessário identificar os elementos que a compõe. A atividade humana se caracteriza pelo conjunto de funções psicológicas colocadas em movimento para a realização de algo. O homem, ao colocar-se em atividade, principalmente planeja, analisa, imagina, faz uso de instrumentos e signos para um objetivo determinado.

Na Teoria Histórico-cultural, o tema da atividade é discutido por Vigotski, a partir da compreensão de que, quando o sujeito está em atividade, suas funções psicológicas se desenvolvem. Assim, é na

atividade realizada, de forma planejada e consciente, que se manifestam e são desenvolvidas as funções psíquicas superiores. Nesse sentido Vigotski destaca a importância do “outro”.

Árias Beatón (2005, p.230-231), a partir da Teoria Histórico-Cultural, define os “outros” como:

[...] **os adultos e os coetâneos de maior desenvolvimento ou mais avançados.** Inclui-se nos adultos: as professoras e os professores, as mães e os pais, ou seja, todas aquelas pessoas portadoras dos conteúdos da cultura, que permitem que os sujeitos em desenvolvimento se apropriem deles. Isto definiu Vygotski na metade de 1930, aproximadamente (Vygotski, 1988)<sup>61</sup>

O autor continua, destacando que na definição desses “outros” também é necessário inserir o “grupo”, os “meios técnicos interativos”, pois esses se caracterizam como “potenciadores” do desenvolvimento. Inclui como “outro”, o próprio sujeito, ou seja, ele é mediador de si mesmo, quando começam os processos de “autorregulação; autodesenvolvimento, autoconsciência, autoavaliação; nosso eu mesmo, nosso eu, como consequência de todo o desenvolvimento e a formação anterior, impulsiona nosso próprio desenvolvimento” (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.231)

Para Vigotski, nossa vida, nosso comportamento e nosso trabalho, decorrem da possibilidade de usarmos, ou termos acesso, às experiências dos outros, transmitidas através de *experiências históricas*, por exemplo, o uso de instrumentos e signos produzidos pelo próprio Homem e conhecidos pelos integrantes de um mesmo grupo social; assim como das *experiências sociais*, que são conhecimentos adquiridos sem que o sujeito tenha, ele mesmo, uma vivência correlata vivida pelos protagonistas daquela que ocorreu, mas pode ter acesso a elas pelo registro de experiência de outras pessoas. Conforme o autor,

---

<sup>61</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] los adultos y los coetâneos de mayor desarrollo o más avanzados. Se incluye en los adultos a: las profesoras y los profesores, las madres y los padres o sea, todas aquellas personas portadoras de los contenidos de la cultura, que permiten que el sujeto en desarrollo se apropie de e ellos. Esto lo definió Vygotski a mediado de los años 30s aproximadamente (Vygotski, 1988)”. (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.230-231)

se conheço o Saara e Marte, apesar de não haver saído nem uma só vez de meu país e de não haver olhado jamais através do telescópio, se deve evidentemente que esta experiência tem sua origem na de outras pessoas que foram ao Saara e olharam pelo telescópio. (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 45)<sup>62</sup>

E continua a explicar, a partir da citação de Marx (apresentada aqui na seção anterior), que o material produzido pelo **trabalho** (atividade humana) é resultado de um processo mental do trabalhador. Em suas palavras:

a aranha que tece a teia e a abelha que constrói o alvéolo com cera o farão pela força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso maior atividade que nas restantes reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão e o arquiteto. Como disse Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo desse trabalho [...] **Esta explicação de Marx, completamente indiscutível, não significa outra coisa que a obrigatoria duplicidade da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material.** Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, não possui o animal. (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 46)<sup>63</sup> [grifos nossos]

---

<sup>62</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “Si conozco el Sahara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través del telescopio, se debe evidentemente a que esta experiencia tiene su origen en la de otras personas que han ido al Sahara y han mirado por el telescopio. (VYGOTSKI, 1925/ 1991, p. 45)”

<sup>63</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “La araña que teje la telaraña y la abeja que construye las celdillas con cera lo harán por la fuerza del instinto, como máquinas, de un modo uniforme y sin manifestar en ello mayor actividad que en las restantes reacciones adaptativas. Otra cosa es el tejedor o el

Vigotski ressalta que o trabalho humano é iniciado idealmente, ou seja, planejado, imaginado, pensado antes de executar cada ação que o faça chegar ao produto do trabalho. Ao construir previamente as ações que realizarão, os indivíduos lançam mão de processos especificamente humanos, que os desenvolvem como sujeitos, não de forma natural, mas através das experiências de outros sujeitos, de relações interpessoais, resultado da experiência histórica. Essa apropriação dos processos desenvolvidos, no homem, historicamente se dá pela mediação de outros em relação com os objetos materiais e ideais, meios e conteúdo da cultura, na formação da consciência.

Na Teoria Histórico-cultural, a mediação é considerada um importante elemento na constituição da consciência. Esse conceito está, frequentemente, presente nas teses e dissertações fundamentadas na Teoria produzida por Vigotski. Porém, defini-lo não é uma tarefa fácil, seu estudo ultrapassa os limites disciplinares, e sua complexidade pode apresentar diferentes interpretações.

É comum identificarmos, em diferentes trabalhos sobre os estudos de Vigotski, a afirmação de que a atividade do homem é uma *atividade mediada* por signos e instrumentos, ou seja, elementos presentes na relação do sujeito com o objeto para a realização de uma atividade. Isso forma parte do processo mediado em sua totalidade.

A tese principal de Vigotski<sup>64</sup> é que a consciência humana se forma através da mediação dos elementos que constituem a cultura. Davydov e Zinchenko (19--/1995, p. 164), ao destacarem o estudo de Vigotski sobre o desenvolvimento da consciência, afirmam que

---

arquitecto. Como dice Marx, ellos construyeron previamente su obra en la cabeza; el resultado obtenido en el proceso laboral existía idealmente antes del comienzo de ese trabajo (...) Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material del trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal. (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 46)

<sup>64</sup> Davydov e Zinchenko (19--/1995, p. 164), destacam que o interesse científico de Vigotski se concentrava no “desenvolvimento da consciência humana, o desenvolvimento da mente humana”.

para Vygotsky, a determinação da consciência individual segue este esquema: atividade social coletiva – cultura-signos-atividade individual – consciência individual. O estudo do desenvolvimento da consciência individual exige o exame da transformação de todos os aspectos desse esquema.<sup>65</sup>

O homem, diferente dos animais, consegue estabelecer diferentes conexões entre esses elementos, produzindo uma síntese, que resultará numa ação direcionada a um objeto ou a uma situação. Ao realizá-la, em seu processo de objetivação, essa ação influencia outros, e também será mediada por outros, dessa forma ele produz e é produtor de significados.

Para Vygotski (1931/1995, p.95), a mediação pode se caracterizar pelo uso de instrumentos enquanto ferramentas que modificam a estrutura dos objetos, neste sentido,

a aplicação de meios auxiliares em direção à atividade mediadora reestrutura toda a operação psíquica, do mesmo modo que a aplicação de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia, infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como o outro, o denominamos, em seu conjunto de *função psíquica superior* ou conduta superior.<sup>66</sup>

Já o signo, “não modifica nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.” (ibidem, p. 62). A atividade interna e a externa são atividades diferentes, de naturezas diferentes, mas que se constituem em unidade. Leontiev (19--/1991,

---

<sup>65</sup> Essa relação entre *atividade social coletiva* e *atividade individual*, sugerimos a leitura de E. V. Ilienkov (1977), *Lógica Dialectica: ensayos de historia y teoria*.

<sup>66</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de como la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de *función psíquica superior* o conducta superior.” (VYGOTSKI, 1931/1995, p.95)

p.436), destaca a originalidade do pensamento de Vygotski, em relação ao uso de instrumentos psicológicos como mediadores da atividade humana, ao afirmar que:

Vygotski cita como exemplo de estímulos-meios (instrumentos psicológicos), a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos mnemotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, toda classe de signos convencionais, etc. Aqui há que voltar a reconhecer o mérito da audácia científica de Vygotski, ao decidir englobar, em uma mesma série, objetos claramente incomparáveis externamente.<sup>67</sup>

O uso de instrumentos e signos se constitui, inicialmente, no social. Os sujeitos se apropriam deles, por meio das relações sociais, a partir da mediação do outro, e ao mesmo tempo, os utilizam como elementos mediadores de sua própria ação. Dessa forma,

poderíamos dizer, de outro modo, que as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, inclusive

---

<sup>67</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “Vygotski cita como ejemplo de estímulos-medios (instrumentos psicológicos), la lengua, las diferentes formas de numeración y cálculo, los mecanismos mnemotécnicos, los simbolismos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos, toda clase de signos convencionales, etc. Aquí hay que volver a reconocer el mérito da audacia científica de Vygotski, al decidir englobar en una misma serie objetos claramente incomparables externamente.” (LEONTIEV ?/1991, p.436)



sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.151)<sup>68</sup>

Pino (1991, p. 32) afirma que a mediação semiótica nos ajuda a compreender “os processos de *internalização* e *objetivação*, as relações entre *pensamento* e *linguagem* ou a interação entre *sujeito* e *objeto* do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento”. Essa afirmação demonstra a importância do papel da mediação na teoria. Sendo assim, precisamos compreender como instrumento e signo se unem, no processo de desenvolvimento do humano.

Ao usar os instrumentos, o homem amplia a extensão de sua própria força, e modifica a natureza, efetivando a atividade de trabalho, como já mencionado anteriormente. Ele modifica sua própria natureza e torna as suas funções psicológicas mais complexas. O autor passa a identificá-las com o termo “função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1933-34/1994, p. 73).

A compreensão do uso de instrumentos na atividade do sujeito voltada a um objeto, no desenvolvimento da inteligência prática da criança, resulta em um rico estudo na obra de Vigotski. O autor, ao analisar a conduta do homem, compreende que o elemento colocado entre o sujeito e o objeto, promove uma mudança qualitativa em sua ação. Essa conclusão é feita, pela análise dos estudos comparativos entre macacos antropóides e crianças, realizados por K. Buhler e C Buhler. Estes evidenciam a inteligência prática em crianças, ressaltando que ela independe da fala e, junto com o uso de instrumentos, outras funções são desenvolvidas como movimentos sistemáticos, percepção, uso das mãos.

Essa ação se torna ainda mais importante quando junto com o uso dos instrumentos ocorre o uso de signos para auxiliar as atividades psicológicas.

---

<sup>68</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaliza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación.” (VYGOTSKI, 1931/1995, p.151)

Podemos definir como signos, os

[...] estímulos meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; acrescentando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.83)<sup>69</sup>

Embora, atuando como estímulos meios entre o sujeito e o objeto, instrumento e signo apresentam características diferentes quanto à influência que exercem na atividade humana. Enquanto os instrumentos agem de forma externa ao homem, agindo na mudança do objeto da atividade, os signos, agem internamente no sujeito, contribuindo para a ação psicológica sobre o objeto. Nos estudos de Vigotski, identificamos que os signos podem ser recursos externos que provoquem uma mudança na atividade psicológica, como marcas para lembrar, objetos para auxiliar na soma, e outros recursos criados, pelo próprio homem, para auxiliá-lo na sua ação sobre o meio, na sua atividade social.

Os signos estão presentes na realização de atividades práticas, nas quais se faz necessária a mobilização de funções psíquicas distintas, como um sistema de atuação em unidade para a realização das tarefas, procedimentos do agir humano. A partir da atividade social o homem cria recursos que facilitam a forma de pensar e agir sobre seu contexto social. Esses, como elementos culturais, são transmitidos às novas gerações, mediante relações sociais, particularmente aquelas vinculadas à educação.

Por sua característica social, os signos desempenham um importante papel na compreensão do desenvolvimento das funções

---

<sup>69</sup> No texto em espanhol traduzido do russo lê-se: “[...] estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.” (VYGOTSKI, 1931/1995, p.83)

psíquicas superiores, demonstrando que essas também são de origem histórica. Como afirma Vygotski (2007),

o principal traço genético no plano filogenético é que estas funções [funções psicológicas superiores] não se formaram como produto da evolução biológica, **mas do desenvolvimento histórico do comportamento com uma história social concreta**. No plano ontogenético se distinguem dos processos psíquicos elementares, que mostram uma estrutura de reação imediata aos estímulos, porque recorrem a estímulos mediados (signos) que conferem a ação um caráter igualmente mediado. No plano funcional, finalmente, se distinguem porque desempenham um papel novo e relevante que não cumpriam as funções naturais. (VYGOTSKI, 1930/2007, p.47)<sup>70</sup> [grifos nossos]

Por seu papel no desenvolvimento humano, Vygotski compreende que o signo e o instrumento são subordinados ao conceito de atividade mediadora. É na utilização desses recursos externos e internos que a *atividade mediadora* se objetiva. Durante uma atividade prática o sujeito – criança ou adulto – se utiliza desses estímulos meios para concretizar sua ação e realizar seu objetivo. Inicialmente, na criança, esses recursos são elementos externos. Seu uso depende das condições do contexto social em que vive. Quanto mais a criança realiza experiências em torno dos elementos da cultura, apresentados pelo adulto, mais internaliza as formas de como usá-los, e passa a necessitar menos desses recursos externos, o que promove uma ampliação na função psíquica da criança, que com o tempo, permite o controle de sua conduta. Esses elementos culturais são usados de forma consciente, junto com diferentes signos já apropriados, ou seja, “os signos externos [são usados] como meio para o

---

<sup>70</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “El principal rasgo genético en el plan filogenético es que estas funciones no se han formado como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento con una historia social concreta. En el plan ontogenético se distinguen de los procesos psíquicos elementales, que muestran una estructura de reacción inmediata a los estímulos, porque recurren a estímulos mediatos (signos) que confieren a la acción un carácter igualmente mediato. En el plano funcional, finalmente, se distinguen porque desempeñan un papel nuevo y relevante que no cumplían las funciones naturales.” (VYGOTSKI, 1930/2007, p.47)

desenvolvimento posterior da conduta” (VYGOTSKI, 1931/1995, p, 153)<sup>71</sup>.

Dessa forma a *atividade mediadora* exerce um papel central nas formas superiores de pensamento, apresenta um caráter histórico e social, por ser composto por elementos produzidos, pelo próprio homem, no conjunto das relações sociais de produção da sua existência.

Diante do que foi exposto, enfatizamos que é pelas relações sociais de produção da existência que o ser humano se apropria do legado histórico da humanidade e se desenvolve como tal. Por meio delas, são realizadas diferentes atividades, pelo homem, desde o início de sua história, além de garantir os meios de subsistência, contribuem para seu desenvolvimento humano. Por esse complexo processo, produziu e continua a produzir os elementos que fazem parte da cultura, e que em sua apropriação, garante sua humanização. O movimento descrito é uma característica especificamente humana, pois requer elementos que somente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pode promover.<sup>72</sup> Por isso,

---

<sup>71</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “...la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta” (VYGOTSKI, 1931/1995, p, 153)

<sup>72</sup> Leontiev, e outros colaboradores, dão continuidade ao estudo da estrutura da atividade na formação humana como unidade de análise para compreensão do desenvolvimento da psique humana. O grupo formado, conhecido como grupo de Karkov se dedicou, principalmente, “no problema da interiorização e da relação entre a atividade externa da criança e as operações mentais correspondentes a ela” (KOZULIN, 2002, p.126). Segundo Leontiev (1983, p. 15): “Al introducir el concepto de actividad en la teoría del conocimiento, Marx le dio un riguroso sentido materialista; para Marx la actividad en su forma inicial y principal es la actividad práctica sensitiva mediante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí su resistencia, influyen sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas”. No Brasil, temos alguns estudos que analisam a estrutura da atividade, a partir das pesquisas realizadas por Leontiev e seus colaboradores, conhecida como Teoria da Atividade. Esses trabalhos têm como objetivo compreender os elementos presentes nas atividades de ensino e de aprendizagem. Destacamos, alguns, dos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica - USP, nos quais podemos citar: ARAÚJO (2003) BERNARDES (2006) (2012), CEDRO (2008), DIAS (2007), FURLANETTO (2013), MORAES (2008), MORETTI (2007), MOURA (2000) (2010), NASCIMENTO (2014), PANOSSIAN (2010), RIGON (2011), RITZMAN (2009), SFORNI (2003), SILVA (2003), ROSA (2013), SERRÃO (2004) (2006)

não chamamos todos os processos de atividade. **Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.** Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. **Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, motivo.** (LEONTIEV, 19--/2001, p. 68)

A partir do que afirmamos anteriormente, e compreendendo a atividade humana como toda a ação coletiva voltada a um fim, representada idealmente, ou seja, planejada mentalmente, e que movimenta um conjunto de forças físicas e mentais para alcançar seu objetivo, nos perguntamos que relações podemos estabelecer entre atividade humana e educação? Entre ensino e desenvolvimento humano? Cabe então, definir a relação entre atividade e educação. Essas questões norteiam a discussão a ser apresentada na próxima seção.

### 2.3 - ATIVIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Compreendemos educação como um ato, especificamente humano, no qual os indivíduos se humanizam, ou seja, se apropriam das características humanas que não são “dadas” *a priori* aos homens, mas que precisam ser desenvolvidas através do processo de aprendizagem. Esse ato *de produzir o humano, no humano*, dá-se, por meio da atividade de educar, que segundo José Martí (1883/1997, p.67),

é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é colocá-lo em nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar, é preparar o homem para a vida.

Apesar de se fundamentar em outras bases teóricas, diferentes daquelas apresentadas por Martí, Leontiev (1959/2004, p.209), elucidamos a compreensão do que é a atividade da educação. Para o autor,

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, as crianças, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função esse processo é, portanto, um processo de *educação*.

Na mesma perspectiva, Cardoso (2004, p.109.) afirma que:

a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade. Análises fecundas da educação reclamam sua inserção como parte que é de uma organização social determinada, e parte que é estratégia de produção/reprodução desta organização social. (Cardoso 2004, p.109.)

A partir de tais pressupostos teóricos, podemos afirmar que o ato de educar dá origem à *atividade pedagógica*, que possui características específicas como atividade humana. O professor é o responsável por esse tipo de atividade, e é sua responsabilidade planejar e organizar os “conteúdos” que dizem respeito à educação, que podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (LEONTIEV, 1959/2004, p.209)

Conforme os aportes da Teoria Histórico-cultural, a educação tem a função de promover o desenvolvimento humano *omnilateral*, a partir das *atividades de ensino* e de *aprendizagem*, que

se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (VIGOTSKI, apud DAVYDOV e ZINCHENKO, 1995, p.161)

É por meio da educação que a *atividade pedagógica* ocorre. A *atividade pedagógica*, entendida como a unidade entre a *atividade de aprendizagem* do estudante e a *atividade de ensino* do professor, que segundo Bernardes (2012, p.84), “se objetiva por meio do trabalho do professor. Trata-se de uma particularidade da *práxis*, uma vez que a atividade pedagógica pode ser entendida como uma atividade coletiva e de transformação dos sujeitos.”

Quando a atividade pedagógica ocorre, na escola, os principais sujeitos envolvidos são os professores e os estudantes. A autora afirma ainda que

a dupla função da atividade pedagógica evidencia a necessidade de se considerar a dimensão psicológica presente na relação entre o ensino e a aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos da atividade: o estudante e o professor. Também evidencia a dimensão didática presente da atividade de ensino que, por meio da ação intencional e consciente do professor elabora o instrumento que medeia o conhecimento científico que possibilita a aprendizagem dos estudantes. (ibidem, p.84)

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento formam uma unidade, um amálgama constituído por ambos, que, contudo, são processos diferentes, não coincidentes entre si. A apropriação do conhecimento, e demais conteúdos da cultura, promovem o desenvolvimento de habilidades humanas e funções psíquicas que, potencialmente são desenvolvidas, porém não naturalmente, somente com a mediação do “outro” mais experiente, participante das relações sociais.

Moura et al (2010, p.90) ao explicar a atividade pedagógica, como unidade formadora do ser humano, explicita que,

**a atividade do ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante.** Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. **É com essa intenção que o professor planeja sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.** Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. [grifos nossos]

O professor, então, ao pensar, planejar a atividade de ensino proporciona situações promotoras da aprendizagem, especialmente do conhecimento teórico produzido pela humanidade, por parte do estudante, e, ao mesmo tempo, se apropria do conhecimento teórico específico da atividade de ensino. Ele também está em atividade. Sobre isso, os autores continuam afirmando que:

o professor que se coloca, assim, em atividade de ensino, continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem, ao estudante, a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e do desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido, também, com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola. (MOURA, et al, 2010, p. 90-91)

Nesse movimento, portanto, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano se evidenciam.



Segundo Vigotski (1994, 2001), mesmo havendo uma “dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica”, o processo de desenvolvimento ocorre de forma mais lenta que o processo de aprendizagem, resultando na *zona de desenvolvimento iminente*<sup>73</sup>.

Esse conceito, por ser de grande importância na Teoria Histórico-cultural, e principalmente para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento<sup>74</sup>, merece nossa atenção. Ao explicar tais relações, Vygotski (1932/1996) destaca a necessidade de que o professor identifique dois elementos constitutivos do desenvolvimento, são eles: o *nível real de desenvolvimento* e a *zona de desenvolvimento iminente*. O primeiro, o *nível real de desenvolvimento*, representa as funções já desenvolvidas, que servem como base para a realização de atividades, pelo sujeito, de forma autônoma. Ele demonstra o que já foi aprendido, apropriado e, também, dificuldades que possam surgir dificultando seu processo. Convém ressaltar que o movimento de formação da *zona de desenvolvimento iminente* é um processo complexo, que se forma em longo prazo, e que se produz de maneira sutil, suave, e às vezes de maneira imperceptível, que só é possível por meio de relações sociais, no processo de produção da existência humana.

Vygotsky (1994, p.117-118) afirma que

**o aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas, em seu ambiente, e quando em comparação com seus companheiros. Uma vez**

---

<sup>73</sup> Neste texto preferimos usar o termo apresentado por Prestes (2010), no lugar do já conhecido termo *zona de desenvolvimento proximal*, como ficou conhecido no Brasil através da tradução do inglês. Segundo a autora, que defende o uso de *zona de desenvolvimento iminente*, “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que de imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173)

<sup>74</sup> Segundo o tradutor do texto *El problema de la edad* (1932/1996), em espanhol, Vigotski demonstra a intenção de explicar a relação entre *zona de desenvolvimento iminente* e aprendizagem e desenvolvimento, porém não teve tempo para isso, considerando que este estudo foi um de seus últimos trabalhos.

internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [grifos nossos]

Identificar esse nível, principalmente da criança, em idade escolar, é fundamental para diagnosticar o curso do desenvolvimento e avançar na promoção da atividade de aprendizagem, segundo o autor,

[...] é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança, com o controle do curso normal de seu desenvolvimento físico e mental ou o diagnóstico de umas ou outras alterações no desenvolvimento que perturbam a trajetória normal e conferem a todo o processo caráter atípico, normal e, às vezes, patológico. **Portanto, a determinação do nível real de desenvolvimento alcançado é a tarefa principal e básica do diagnóstico do desenvolvimento.** (VIGOTSKI, 1932/1996, p. 265-266)<sup>75</sup> [grifos nossos]

Estabelecido o *nível real de desenvolvimento*, é importante identificar a *zona de desenvolvimento iminente*. Segundo Vygotski (1932/1996) ela se configura pelos processos ainda não “maduros”, ou não desenvolvidos, mas que estão em processo de desenvolvimento. Ao apresentar e explicar o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*, Vygotski (1932/1996) afirma que o ensino se apoia nas funções superiores que estão em desenvolvimento, e seu estudo

[...] é um dos instrumentos mais poderosos de investigação pedológica, que permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do

---

<sup>75</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] es una tarea esencial e indispensable para la solución de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño, con el control del curso normal de su desarrollo físico y mental o el diagnóstico de unas u otras alteraciones en el desarrollo que perturban la trayectoria normal y confieren a todo el proceso carácter atípico, anormal y, a veces, patológico. Por tanto, la determinación del nivel real de desarrollo alcanzado es la tarea principal y básica del diagnóstico del desarrollo.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 265-266)

desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola” (VIGOTSKI, 1933/2004<sup>a</sup>, p.502)

O estudo da *zona de desenvolvimento iminente* demonstra que numa mesma sala de aula, encontram-se crianças com diferentes níveis de apropriação do conhecimento teórico. E mesmo que apresentem *níveis de desenvolvimento reais* semelhantes, essa diferença pode ocorrer, pois o processo de desenvolvimento é determinado pelo contexto social em que vivem. Por isso, compreender e identificar a *zona de desenvolvimento iminente* tem grande importância para a organização do ensino.

Nesse sentido, na especificidade da educação escolar, criar possibilidades para a produção de *zonas de desenvolvimento iminente*, por meio da *atividade pedagógica*, auxilia e orienta o professor a organizar o ensino para que a aprendizagem promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, a “aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos do desenvolvimento” (Vigotskii, 1933/2001, p. 116). A ação de planejar o conjunto de ações, por meio de mediações necessárias para que o estudante se aproprie do legado cultural produzido pela humanidade, é pressuposto para que se realize a *atividade pedagógica* em suas máximas potencialidades. Esse conjunto de ações, planejadas pelo professor, faz parte da *atividade de ensino*, que tem como finalidade,

promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento elaborado historicamente no contexto escolar. O produto de ensino, conseqüentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações com a realidade objetiva, tanto na sua manifestação externa – nas relações intersíquicas – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapsíquicas. (BERNARDES, 2012, p. 79)

Esse ato de promover a humanização nos indivíduos acaba dando origem à realização de uma atividade particular dos estudantes, com característica e estrutura específicas, denominada por V. Davídov, fundamentado nos estudos realizados principalmente por Vigotski e

Leontiev, de *atividade de estudo*. Esta, enquanto atividade humana, é a principal atividade na idade escolar e tem como característica, determinar “[...]o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos estudantes de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto” (DAVIDOV, 1986/1988, p.159)<sup>76</sup>. O surgimento dessas neoformações é determinado por uma específica organização do ensino, “neste sentido, é possível compreender o papel fundamental do ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no decorrer do processo de apropriação dos estudantes de conceitos impregnados da experiência histórica.” (MOURA, et al, 2010, p. 91)

É importante ressaltar que essa atividade só ocorre, novamente, por meio das relações sociais de produção da existência dos estudantes, entre elas a relação com a *atividade de ensino*, “isso não significa que haja correspondência direta entre o ensino e o desenvolvimento do indivíduo, mas sim que o ensino é uma forma necessária e relevante para o desenvolvimento” (ibidem, p.91).

A *atividade de estudo* tem como conteúdo os conhecimentos teóricos, as atitudes e hábitos presentes nas inúmeras criações culturais a serem apropriadas. Sua realização coloca em operação, pelo sujeito que aprende diferentes funções psicológicas em direção ao desenvolvimento teórico. Segundo Davidov (1988, p. 158),

nos processos de estudos, como atividade principal na idade escolar inicial, as crianças reproduzem não somente os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas da consciência social acima assinaladas [ciência, arte, moral, direito], mas também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: a reflexão, a análise, o experimento mental.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (DAVIDOV, 1986/1988, p.159). É importante destacar que a idade escolar, considerada pelo autor é 6 anos de idade, que representava, no período histórico da escrita do texto, a idade que as crianças ingressavam na escola.

<sup>77</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “En el proceso del estudio, como actividad rectora en la edad escolar inicial, los niños reproducen no sólo

Ao explicar a *atividade de estudo*, realizada por crianças em idade escolar a partir dos 6 anos de idade, o autor defende, em continuidade ao posicionamento de Vigotski, a importância da organização do ensino para que a atividade seja plena e da melhor qualidade, resultando no desenvolvimento humano *omnilateral*. Nesse sentido, ele afirma que

[...] a atividade de estudo está vinculada com a elevação considerável do nível ideológico teórico do processo didático-educativo na escola primária e contribui ao desenvolvimento do pensamento criador autônomo dos alunos. (DAVIDOV, 1986/1988, p. 171)<sup>78</sup>

Para que o processo educativo seja eficaz e proporcione a formação da *atividade de estudo* na criança, novamente o “papel do outro” ganha relevância. Por ser atividade humana, ela é um sistema de relações sociais com determinado grau de organização e desenvolvimento dessas próprias relações. Por isso, estão presentes nela, desde o princípio, as necessidades, os motivos, as vivências, os sentidos, as formas de atuar. Os sujeitos participantes, dessa particular atividade, formam e manifestam determinadas características de desenvolvimento psíquico, que, ao mesmo tempo em que serve de base para ele, também o produz. Por isso,

não é algo passível de ser realizado sozinho, é uma atividade conjunta, social. Pressupõe necessariamente a comunicação e a relação com o “outro”, tanto pela produção cultural materializada em algum objeto material ou

---

los conocimientos y habilidades correspondientes a los fundamentos de las formas de la conciencia social arriba señaladas, sino también las capacidades, surgidas históricamente, que están en la base de la conciencia y el pensamiento teóricos: la reflexión, el análisis, el experimento mental.” (DAVIDOV, 1986/1988, p. 158)

<sup>78</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] la actividad de estudio está vinculada con la elevación considerable del nivel ideológico teórico del proceso didáctico-educativo en la escuela primaria y contribuye al desarrollo del pensamiento creado autónomo de los alumnos.” (DAVIDOV, 1986/1988, p. 171)

simbólico, quanto pela presença física desse “outro”. (SERRÃO, 2006, p.119)

Assim, tal atividade caracteriza-se como uma atividade intersíquica, na qual os sujeitos, nela envolvidos, atuam conjuntamente para alcançar um objetivo comum, e aquele mais experiente, no caso o professor, promove as condições necessárias às mediações para que o conhecimento e demais criações humanas sejam apropriados, ocorrendo o processo de internalização, que promove e dá continuidade ao desenvolvimento da atividade intrapsíquica. A *atividade pedagógica* é, então, relação social, interpessoal, dirigida a realizar ações pedagógicas, que mediante a forma como produzem experiências no sujeito, o torna capaz de produzir vivências, e o estudante atribui sentidos a tais experiências, entrando, assim, em *atividade de estudo*. Esse processo constitui-se, portanto, conforme a *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, formulada por Vygotski (1930/1995, p.150):

[...] toda função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; **primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica**. Isso se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, a passagem, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e função.<sup>79</sup> [grifos nossos]

Pelo exposto, Vygotski afirma que o desenvolvimento cultural da criança acontece, inicialmente, externamente, ou seja, por meio das

---

<sup>79</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación a conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones”. (VIGOTSKI, 1930/1995, p.150)

relações entre ela e o outro, ou entre as marcas simbólicas historicamente produzidas, denominadas, pelo autor, de relações intersíquicas. No processo de apropriação do legado cultural da humanidade, essa relação externa intersíquica, é internalizada, transformando-se num processo interno do sujeito, neste caso, chamado de intrapsíquica. Esse movimento é, a nosso ver, a constituição da natureza da *atividade pedagógica*.

A *atividade pedagógica*, portanto, como *práxis*, organiza-se pela unidade entre a *atividade de aprendizagem* e a *atividade de ensino*, particularmente quando relacionada à criança, pela unidade entre a atividade de comunicação emocional, de manuseio e utilização de objetos, sensório-motora, de comunicação não verbal e verbal, de brincar. De acordo com as peculiaridades de cada momento da existência do indivíduo, como ser humano, a *atividade pedagógica* é caracterizada por elementos necessários para promover o desenvolvimento humano a partir da apropriação do conteúdo da cultura. Em especial do conhecimento historicamente produzido, e da formação do indivíduo como sujeito histórico, contribuindo de modo intrínseco para sua singularidade. Essas particulares atividades humanas, compreendidas cada uma, em sua especificidade e em unidade, constituem-se na objetividade de forma única, indivisível. A *atividade pedagógica* não pode se realizar sem o objetivo final de promover a humanização do indivíduo e sua formação como ser singular. Esse objetivo contribui para a formação da personalidade, que é única e irrepetível, do sujeito individual, mas de natureza social. Realizadas por crianças, estudantes, adultos, tem como objetivo o próprio desenvolvimento humano e a necessidade social de constituírem-se como sujeitos, ao se relacionarem em sociedade.

Ao se considerar o exposto, é importante conhecer os elementos da organização desse tipo de atividade pedagógica, para que se realize plenamente e promova o desenvolvimento humano *omnilateral*. Na próxima seção, apresentamos alguns deles.

## 2.4 – ELEMENTOS DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO *OMNILATERAL*

Vigotski (1934/2001, p. 333) defende que a pedagogia deve “orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança”. E partindo desse pressuposto, na organização da *atividade pedagógica*, faz-se necessário que o professor, na condição de responsável por essa organização, conheça as características do

desenvolvimento da criança com idade de participar da educação pré-escolar e da educação escolar. Primeiramente, consideramos importante que o professor compreenda que a educação da criança nunca parte do zero, como afirma Vigotski (1934/2001, p. 111) “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história”. Por isso, nesta seção destacamos alguns aspectos que consideramos importante compreender para promover a *atividade pedagógica* de melhor qualidade.

Já é conhecido que, desde seu nascimento, a criança está em desenvolvimento humano. Ao entrar em contato com os elementos da cultura, através, principalmente nos primeiros dias e meses de vida, da atuação de adultos responsáveis por sua educação, a criança desenvolve suas funções psíquicas e começa o processo de tomada de consciência do contexto social do qual faz parte. Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, como apresentado anteriormente, afirmamos que a criança, inicialmente, se desenvolve ao participar de um processo de apropriação da função e uso dos objetos e dos meios que fazem parte desse contexto. Esse processo está diretamente relacionado às características da idade, ou do seu período de vida.

Num estudo realizado, em 1932, Vigotski apresenta a importância da periodização das idades para compreender o desenvolvimento infantil. Para ele, o conceito de idade difere daqueles tradicionalmente conhecidos<sup>80</sup>, é definido pelo surgimento de novas formações psicológicas no desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. A periodização deve estar fundamentada

[...] nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; **somente as viradas e os giros de seu curso podem nos proporcionar uma base sólida para determinar os principais**

---

<sup>80</sup> A periodização do desenvolvimento infantil se baseava, principalmente por elementos biológicos e evidentes externamente. De forma breve, Vygotski (1932/1996) cita as propostas de divisão do desenvolvimento dividindo-as em três grupos: o primeiro, baseado no princípio biogenético, periodiza o desenvolvimento de acordo com princípios biogenéticos, realizando um paralelo entre o desenvolvimento filogenético e ontogenético; o segundo, que propunha critérios convencionais, principalmente fisiológicos para a periodização (como a dentição e a maturidade sexual); e o terceiro grupo que se preocupa com o estudo das particularidades das mudanças internas do desenvolvimento. Este último é o que mais tem proximidade com os estudos realizados por Vigotski.



**períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idades.** (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 254).<sup>81</sup> [grifos nossos]

Em cada idade uma função psíquica predominante dirige a aprendizagem e o desenvolvimento, da criança ou do jovem, e geram neoformações psíquicas. Essas novas formações que servem como guia para o desenvolvimento, e que caracterizam “a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma nova base” (VYOGTSKI, 1032/1996, p. 262)<sup>82</sup>, são chamadas de *linhas centrais do desenvolvimento*. As outras formações, que acompanham o desenvolvimento sem apresentarem uma relação com a formação guia, são denominadas por Vigotski, como *linhas acessórias do desenvolvimento*.

Como o desenvolvimento é um processo dinâmico, essas linhas mudam de função de um período para outro, ou seja, aquelas funções que consideradas *linhas centrais* em uma idade, na seguinte, transformam-se em *linhas acessórias*. Nas palavras do autor,

[...] se entende que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa; isto é, **as linhas acessórias do desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central.** Na passagem de uma etapa de idade a outra se reconstrói toda sua estrutura.

---

<sup>81</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] en los cambio internos del propio desarrollo; tan sólo los viraje y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades. (VYOGTSKI, 1932/1996, p. 254)

<sup>82</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] la organización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva.” (VYOGTSKI, 1932/1996, p. 254)

Cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepitível. (VYGOTSKI, 1932/1996, p.262)<sup>83</sup> [grifos nossos]

Mas, o processo de desenvolvimento humano não se realiza considerando somente as relações internas do indivíduo. A qualidade da aprendizagem que provoca a formação do sujeito depende diretamente das condições que a criança tem de relacionar-se com o seu contexto social, a partir das *situações sociais de desenvolvimento* que vivencia. Cada etapa de vida da criança, cada momento do seu desenvolvimento, tem uma *situação social do desenvolvimento* com características específicas, pois ela é a “relação entre a criança com a realidade social” (DAVIDOV, 1986/1988, p. 70), mediada por suas funções psíquicas e as interações com os mais experientes. O tipo e a qualidade da *situação social do desenvolvimento* dependem do processo de educação, aprendizagem e desenvolvimento que vai acontecendo, ela não é uma estrutura dada a priori, e não acontece de maneira natural, mas é produzida na atividade pedagógica, organizada e planejada pelo professor. E, quando o professor considera a *zona de desenvolvimento iminente* da criança, promove constantemente novas situações sociais do desenvolvimento, ou seja, este é um processo dinâmico na atividade pedagógica.

A *situação social do desenvolvimento* é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem na formação da consciência e da personalidade da criança, ela determina as neoformações que aparecem ao longo de cada idade no decorrer da vida do Homem. Ela

determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que **a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento**, a possibilidade que o social se transforme em

---

<sup>83</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepitible.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p.262)

individual. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 264)<sup>84</sup>  
[grifos nossos]

Considerando a *linhas centrais e acessórias* e a *situação social do desenvolvimento*, Vigotski apresenta a seguinte periodização das idades a partir desses elementos: primeiro ano (zero a um ano); primeiros anos da infância<sup>85</sup> (um a três anos); idade pré-escolar (três a sete anos); idade escolar (oito a doze anos); puberdade (catorze a dezoito anos).

Além das características apresentadas acima, que fazem parte da *dinâmica das idades*, o autor apresenta outra característica importante para compreender as peculiaridades do desenvolvimento infantil: *as crises*. Elas representam o “acúmulo”, o conjunto das apropriações, realizadas pela criança, em determinados períodos de tempo de existência. Vigotski apresenta uma distinção entre as idades. Há períodos, chamados *estáveis*, nos quais as mudanças ocorridas, na personalidade da criança, acontecem lentamente, de forma “microscópica”. São novas formações principalmente internas, quase impossíveis de serem percebidas no momento em que aparecem, porém, quando um grande número de mudanças ocorre, “se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade” (VYGOTSKI, 1932/1996, p.255)<sup>86</sup>. São mudanças bruscas, que demonstram alterações na personalidade da criança.

Por se produzirem, aparentemente, de forma repentina, as crises não tem idade ou tempo definido para acontecerem, e podem se manifestar através da dificuldade das crianças de se relacionar com

---

<sup>84</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de las personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (VYGOTSKI, 1996, p. 264)

<sup>85</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se “infância temprana”, a melhor tradução seria “primeira infância”, porém, preferimos utilizar a expressão “primeiros anos de vida da criança”, para que não houvesse confusão entre a compreensão de infância e desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-cultural, e os pressupostos que fundamentam os estudos da Sociologia da Infância que faz uso frequente da expressão “primeira infância”

<sup>86</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad” (VYGOTSKI, 1932/1996, p.255)

aqueles que convivem. Para o autor, se compararmos o período de idade estável como o período de crise,

veremos que *toda* criança dessa idade é difícil de educar em comparação consigo mesma na idade estável contígua. E se passamos da apreciação absoluta à relativa na comparação dos avanços escolares da criança nos diversos períodos de idade, veremos que em *toda* criança, no período de crise, diminui o ritmo do rendimento que se caracterizava nos períodos estáveis. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 257)<sup>87</sup>

Por esse motivo, Vigotski destaca outra característica da crise das idades “a índole negativa do desenvolvimento” (ibidem, p.257). Ao ingressar na idade crítica, ou num período de crise, podem não aparecer novas formações ou novas atividades, mas o contrário. A criança pode perder “os interesses que antes ainda orientavam toda sua atividade, que antes ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, diz-se agora que se esvaziam as formas de suas relações externas, assim como sua vida interior” (ibidem, p.257)<sup>88</sup>. Aqui se pode deduzir que aparentemente acontece um retrocesso, porém não há retrocesso na essência do desenvolvimento, mas uma mudança brusca de interesses.

Elkonin, fundamentado nos estudos de Vigotski e Leontiev, nos auxilia ainda mais na compreensão da periodização do desenvolvimento infantil. Segundo ele, as atividades não são realizadas de forma mecânica na vida do ser humano, mas assumem um caráter diretivo no desenvolvimento. Porém, somente algumas atividades assumem essa característica, são aquelas que estão diretamente relacionadas com o nível de desenvolvimento do sujeito. Nesse caso, em cada período, ou

---

<sup>87</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] veremos que *toda* niño de esa edad resulta ser difícil de educar en comparación consigo mismo en la edad estable contigua. Y si pasamos de la apreciación absoluta a la relativa en la comparación de los avances escolares del niño en los diversos períodos de edad, veremos que en *toda* niño disminuye en el período de la crisis el ritmo del rendimiento que le caracterizaba en los períodos estables. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 257)

<sup>88</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupaban la mayor parte de su tiempo y atención, y ahora diríase que se vacían las formas de sus relaciones externas, así como su vida interior.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 257)

idade, há uma atividade principal, que dirige a evolução psíquica e a formação da personalidade, as demais atividades atuam como auxiliares no desenvolvimento. Segundo o autor,

a vida e a atividade, em geral, não se conformam de maneira mecânica a partir de alguns tipos de atividade. Alguns tipos de atividade são principais, fundamentais para um período, e têm enorme significado para o desenvolvimento posterior da personalidade, mas outros têm um significado menor. Por esta razão, não se deve falar da dependência do desenvolvimento psíquico com respeito à atividade em geral, mas da atividade principal. Em correspondência com isso se pode dizer que cada estágio do desenvolvimento psicológico se caracteriza por um tipo condutor (principal) determinado de sua atividade. (ELKONIN, 1971?/2009, p.195)<sup>89</sup>

Desse modo, o autor define que, no período pós-natal, a principal atividade dos bebês é a *atividade de comunicação emocional imediata*, que está direcionada ao adulto e tem como objetivo comunicar-se com ele. Essa atividade possui uma estrutura complexa e é realizada de maneira muito individual, podemos dizer que as diferentes maneiras pelas quais se realizam são construídas através da interação da família (ou do adulto responsável pelo cuidado e educação da criança) com o bebê. É o produto do processo de como os adultos, ou o “outro” mais experiente, estabelecem relações interpessoais com o bebê e satisfazem suas necessidades biológicas. Essas criam outras necessidades, de afeto e da presença do adulto, e assim sucessivamente até o infinito e complexo desenvolvimento psíquico do sujeito.

López e Siverio Gómez (2005, p.15), ao apresentarem as particularidades da infância, nos primeiros anos de vida da criança,

---

<sup>89</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La vida y la actividad, en general, no se conforman de manera mecánica a partir de algunos tipos de actividad. Algunos tipos de actividad son rectores, fundamentales para un periodo, y tienen enorme significado para el desarrollo posterior de la personalidad, pero otros tienen un significado menor. Por esta razón no se debe hablar de la dependencia del desarrollo psíquico con respecto a la actividad en general, sino de la actividad rectora. En correspondencia con esto se puede decir que cada estadio del desarrollo psicológico se caracteriza por un tipo conductor (rector) determinado de su actividad. (ELKONIN, 1971?/2009, p.195)

apontam que este seja, talvez, o momento da vida, deste ser humano, no qual os estímulos, presentes no seu contexto social, exerçam maior influência no seu desenvolvimento, pois atuam sobre processos que estão em verdadeira fase de “maturação”, em momento inicial de formação. Ainda, segundo as autoras,

quando o menino ou a menina nasce, seu cérebro dispõe só de uma série de reflexos que lhe garantem sua sobrevivência, tais como, a respiração, a circulação, a sucção, entre outros. E outros elementares, que fazem com que possa distanciar-se de um irritador nocivo, ou pelo contrário, orientar-se frente a um estímulo forte e não prejudicial que entre em seu campo visual ou auditivo. Mas, também, possui uma infinita possibilidade, e capacidade, de assimilar toda a experiência social acumulada pela humanidade durante centenas de gerações, e que lhes é transmitida basicamente, sobretudo nos primeiros momentos de vida, pelo adulto que cuida e atende, e que constitui fator essencial em sua educação, pela dependência que se manifesta nas idades, que o convertem no portador da cultura, no enlace da criança com seu meio natural, social e emocional.<sup>90</sup>

Secundária à *atividade de comunicação emocional imediata*, se desenvolvem as ações de orientação e a percepção sensório-motora. Essa formação é importante para o posterior domínio dos instrumentos. Nesse período de formação, o contato com os objetos e sua manipulação, torna-se a atividade principal, deixando em segundo

---

<sup>90</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Cuando el niño o la niña nace su cerebro dispone sólo de una serie de reflejos que le garantizan su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, la succión, entre otros, y otros elementales, que hacen que pueda alejarse de un irritador nocivo, o por el contrario, orientarse ante un estímulo fuerte y no dañino que entre en su campo visual o auditivo. Pero además, posee una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende y que constituye factor esencial en su educación por la dependencia que se manifiesta en estas edades, que lo convierten en el portador de la cultura, en el enlace del niño con su medio natural, social y emocional.” (López e Siverio Gómez, 2005, p.15)

plano, mas presente, a comunicação não verbal e, posteriormente, o início da comunicação verbal. O adulto participa das ações das crianças como aquele que oferece o objeto e cria situações que auxiliam o seu manuseio, mas a atenção da criança é voltada para o objeto. Elkonin, ao buscar apreender esse momento do desenvolvimento humano, cria um conceito orientador para seu estudo, que denomina de *fetichismo objetal*. Para o autor, é como “se a criança não visse o adulto, como se estivesse encoberto pelo objeto e suas características” (ELKONIN, 1971?/2009, p. 202)<sup>91</sup>.

No período posterior, da idade pré-escolar, de três a sete anos, destaca-se a atividade de *brincadeira de papéis sociais*, como a forma mais desenvolvida da brincadeira. Essa forma de atividade tem sua importância porque, através dela, além das inúmeras contribuições para a aquisição da linguagem, da manipulação de instrumentos, proporciona à criança a construção do sentido das relações sociais, por isso, “a brincadeira de papéis sociais participa como atividade, na qual realiza a orientação da criança para os sentidos mais gerais, fundamentais da atividade humana” (ELKONIN, 19--/2009, p. 204)<sup>92</sup>. A partir das brincadeiras de papéis sociais, a criança realiza ações que tem valor social e geralmente são realizadas somente pelos adultos. O uso dos objetos, pelas crianças, é modificado, agora aparecem com o significado social que lhes é atribuído, e contribui, mesmo que de forma inconsciente pela criança, para apropriação das regras sociais. Sobre a apropriação das regras sociais pela brincadeira, Vigotski (2008, p.28) já nos ensinava que:

**Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra.** Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, **mas regras que decorrem da situação imaginária.** Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regra, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o

---

<sup>91</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] como si el niño no viera al adulto, como si estuviera encubierto por el objeto y sus características.” (ELKONIN, 1971?/2009, p. 202)

<sup>92</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “El juego de roles participa como actividad, en la cual se realiza la orientación del niño hacia los sentidos más generales, fundamentales de la actividad humana.” (ELKONIN, 1971?/2009, p. 204)

papel de mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. **O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras.** Na brincadeira, a criança é livre, mas essa liberdade é ilusória. [grifos nossos]

Portanto, a criança brincando cria as bases para a atividade principal, *atividade de aprendizagem escolar*, assim denominada por Elkonin (19--/2009, p.204). Nessa etapa, surgem as formações intelectuais e cognitivas, e seu significado principal é que “medeia todo o sistema de relações da criança com os adultos que a rodeiam, até a comunicação pessoal em família [ou com quem a educa]”<sup>93</sup>. A criança passa, então, a realizar atividades consideradas importantes socialmente, e ao entrar na escola, a relação com a família e amigos passa a ser mediada, também, pelos compromissos e exigências da escola. Ela passa a ter agora, um compromisso social com a realização de ações correspondentes, as “tarefas”, segundo a denominação de Elkonin. Ao serem cumpridas, suas relações se ampliam, outros personagens passam a fazer parte do seu cotidiano, e com isso, novas experiências sociais e as produções de novas vivências, daí decorrentes, participam desse momento de vida da criança.

Na adolescência, a atividade principal é de *comunicação* entre os adolescentes. Segundo Elkonin, nesse período, se destacam as relações de amizades, “o outro adolescente como pessoa, com traços pessoais determinados” (ibidem, p.205)<sup>94</sup>. Essas relações se baseiam nas relações dos adultos, com um conteúdo específico dos adolescentes, e produzem o sentido pessoal da vida. Nesse momento se forma a base para a etapa seguinte, que é a *atividade de estudo profissional*.

Observamos que, nos estudos realizados por Vigotski e complementados por Elkonin, aqui destacados, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma linear na vida da criança, mas é marcado por períodos estáveis e instáveis que promovem o avanço e, em

---

<sup>93</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo rodean, hasta la comunicación personal con la familia” (ELKONIN, 19--/2009, p. 204)

<sup>94</sup> No texto em espanhol, traduzido do ruso, lê-se: “[...] el otro adolescente como persona, com rasgos personales determinados.” (ELKONIN, 19--/2009, p.205)



alguns momentos, o aparente retrocesso no desenvolvimento. Outro aspecto que destacamos dos estudos, é sua relação interdependente com a atividade humana. A atividade que dirige o desenvolvimento, e promove o aparecimento de novas formações numa etapa, será coadjuvante na etapa seguinte, servindo como base para outra atividade principal que promove o surgimento de outras formações e características no sujeito. Isso demonstra o aspecto dialético e de movimento constante do processo de humanização que se reflete no caráter dinâmico das relações sociais. Novos sentidos das relações pessoais, e sociais, aparecem e estão sempre em mudança. As vivências se ampliam, novos sujeitos aparecem e diferentes mediações são realizadas. Com isso o sentido, dessas novas experiências, resulta na formação da personalidade dessas crianças, como síntese de múltiplas determinações.

Davidov (1986/1988, p.68), destaca a importância da periodização e sua relação com a atividade, justificando que

o desenvolvimento da atividade, em primeiro lugar, está internamente ligado com a formação da consciência humana; em segundo lugar, contém em si uma rica variedade de qualidades, das quais se pode caracterizar de forma bastante profunda de cada idade e suas vinculações mútuas. Os critérios de desenvolvimento da atividade podem utilizar-se na periodização de toda a vida do homem, mas na atualidade tem obtido sua organização predominante no estudo da infância.<sup>95</sup>

Para a organização da *atividade pedagógica*, principalmente na educação da criança, a importância da periodização está na compreensão dos nexos realizados por ela em cada momento de sua vida. Mesmo considerando que essas características não sejam fixas, ou seja, podem ocorrer em períodos cronológicos de existência diferentes daqueles definidos pelos autores, pois a situação social de desenvolvimento

---

<sup>95</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “El desarrollo de la actividad, en primer lugar, esta internamente ligado con la formación de la conciencia humana, según las cuales se puede caracterizar en forma bastante profunda cada edad y sus vinculaciones mutuas. Los criterios de desarrollo de la actividad pueden utilizarse en la periodización de toda la vida del hombre, pero en la actualidad ha obtenido su argumentación predominantemente en el estudio de la infancia” (DAVIDOV, 1986/1988, p.68).

intervém diretamente na qualidade das novas formações, elas podem orientar, enquanto traços gerais, a atividade do professor. O objetivo é a melhor qualidade da atividade pedagógica, resultando na formação *omnilateral* do ser humano.

Os estudos apresentados, nessa seção, buscam destacar os elementos mediadores que consideramos importantes para a organização da atividade pedagógica. Ao destacarmos esses elementos, percebemos a importância da *atividade* na formação da consciência humana, que se caracteriza por um processo dinâmico de nexos externos e internos na psique do sujeito. Nessa relação intersíquica e intrapsíquica se forma a personalidade do ser humano. Sobre esse tema, destinamos a próxima seção.

#### **2.4.1 - Vivência e personalidade no desenvolvimento humano da criança**

Ao longo desse estudo, percebemos que ao abordarmos a formação de consciência, através da atividade humana, seja ela em geral, conforme apresentada por Marx, ou as atividades principais, em cada estágio do desenvolvimento, como apresentadas por Vigotski e Elkonin, estamos nos referindo à formação da personalidade. Por isso, apresentamos, na sequência, algumas considerações sobre o estudo da personalidade da criança, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

Assim como a consciência se forma a partir da relação do sujeito com seu contexto social, compreendemos que a personalidade também é um elemento da psique que se forma a partir dessas relações, ou seja, ela é um produto histórico-social. Inicialmente, é importante explicitar nossa compreensão do termo personalidade. Para isso, apresentamos aquele sistematizado por Moreno Castañeda (2007), no qual afirma que personalidade

[...] designa a integração sistêmica e psicológica individual que caracteriza as funções reguladoras e autorreguladoras da atuação da pessoa que, em diferentes momentos e situações tem que atualizar seus conteúdos e operações mediante decisões pessoais. Por isso a personalidade é uma realidade de natureza psíquica, pessoal e construída que se forma e desenvolve com a intervenção da própria pessoa na qualidade de sujeito de sua atividade, mediando ativamente seu vínculo com as

influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas.<sup>96</sup>

Na atividade são apropriados os conhecimentos teóricos que dizem respeito ao conhecimento científico, valores éticos e morais, conhecimento estético, artístico, literário, ou seja, de todos os elementos que fazem parte do legado humano. A qualidade do conteúdo e da organização, dessas atividades, proporcionam situações sociais de desenvolvimento que determinam a qualidade do ser social que desejamos formar.

Segundo Bozhovich (19--/1976, p. 80),

a formação da personalidade tem uma importância decisiva para a caracterização do homem: garante a ele formas de conduta e atividade mais elevadas e conscientes e permite a unidade de todas suas atitudes para a realidade. Em consequência, as reações do homem de todo o sistema de sua vida afetiva interna, são determinados por aquelas particularidades da personalidade que se formaram nele durante o processo de sua experiência social.<sup>97</sup>

Para compreendermos a formação da personalidade, destacamos a participação de dois elementos que nos parecem essenciais: primeiro, a relação da personalidade com as novas formações psicológicas,

---

<sup>96</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: [...] designa la integración sistémica y psicológica individual que caracteriza las funciones reguladoras y autorreguladoras de la actuación de la persona quien, en diferentes momentos y situaciones tiene que actualizar sus contenidos y operaciones mediante decisiones personales. Por eso la personalidad es una realidad de naturaleza psíquica, personal y construida que se forma y desarrolla con la intervención de la propia persona en calidad de sujeto de su actividad, mediatizando activamente su vínculo con las influencias sociales externas y definiendo el sentido psicológico de las mismas.

<sup>97</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La formación de la personalidad tiene una importancia decisiva para la caracterización del hombre: le garantiza formas de conducta y actividad más elevadas y conscientes y permite la unidad de todas sus actitudes hacia la realidad. En consecuencia, las reacciones del hombre y todo el sistema de su vida afectiva interna, son determinados por aquellas particularidades de la personalidad que se formaron en el durante el proceso de su experiencia social. (BOZHOVICH, 19--/1980)

formadas ao longo do desenvolvimento; segundo, a importância das vivências.

Ao apresentarmos o desenvolvimento humano, a partir das idades e suas características, afirmamos que, a cada idade, surgem novas formações a partir da atividade principal realizada. Essas novas formações contribuem para a formação da personalidade, dizem respeito à autoconsciência, atividade volitiva, motivações, autorregulação, e outras que permitam a tomada de consciência, de si mesmo e para si mesmo, a partir das vivências que as atividades proporcionam.

A criança atua em relação ao seu contexto, na atividade externa e interna. Na realização das atividades, ao interagir com o “outro” ou com o objeto, sua atuação provoca sensações, permite a tomada de consciência de si mesma em relação ao contexto social, e a tomada de consciência de suas reações internas, provocadas por todo esse complexo movimento. Assim, torna-se capaz de produzir conhecimento de si, e em relação a si mesma (Bozhovich 1978/1987).

Essa ação de tomar consciência de si mesma, em relação ao mundo e a si mesma, é mais evidente a partir da idade pré-escolar, pois surgem necessidades além de do seu campo perceptual, ou seja, não situacional. Nesse período, o desejo de imitar as ações do adulto proporciona experiências semelhantes às realizadas por eles. As ações da criança são mediadas, “pelos modelos de conduta e atividade dos adultos, suas interrelações, as normas sociais fixadas nas correspondentes instâncias morais.” (Bozhovich, 1978/1987, p. 269)<sup>98</sup>.

Considerando a complexidade do estudo sobre a personalidade, destacamos uma nova formação, que nos estudos realizados nos parece fundamental: a *autoconsciência*, que forma a base para a criança tomar decisões e agir no contexto social. Essa formação determina “[...] sua conduta e atividade, e todo o sistema de suas relações dirigida à realidade, a si mesmo, e às pessoas que o circundam [a criança]” (BOZHOVICH, 1978/1987, p. 264)<sup>99</sup>.

No processo de formação da autoconsciência, a brincadeira exerce um papel fundamental. Nela, a criança age, a partir das relações

---

<sup>98</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] por los modelos de conducta y actividad de los adultos, sus inter-relaciones, las normas sociales fijadas en las correspondientes intancias morales” (BOZHOVICH, 1978/1987p. 264)

<sup>99</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] su conducta y actividad y todo el sistema de sus relaciones hacia la realidad, hacia sí mismo y hacia las personas que lo circundan” (BOZHOVICH, 1978/1987, p. 264)

sociais das quais participa, tem consciência da impossibilidade de realizar ações determinadas do mesmo modo que os adultos a realizam. A atividade do brincar supre, não somente a necessidade de apropriação das regras sociais, mas principalmente se produz e atua na esfera afetiva para compreensão a ação do adulto, agindo segundo seu modelo através da imitação.

Vygotski (1932/1996, p.268) afirma que a imitação é uma operação intelectual relacionada ao seu *nível real de desenvolvimento*, e a cada nova etapa do desenvolvimento as características da imitação são modificadas. Para o autor, imitação tem dois sentidos, que nos parece complementares, primeiro é uma ação “racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita”, segundo, é “toda atividade que a criança não realiza por si só, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças”. Neste caso a imitação estaria produzindo a *zona de desenvolvimento iminente*, proporcionando uma nova etapa no seu desenvolvimento. A partir da imitação, toma consciência de seu papel social, o que pode ou não realizar, e ao mesmo tempo, das regras sociais e conhecimento teórico, a partir da imitação dos adultos, ou seja, se constitui a partir do outro que serve como referência.

Outro fator importante, presente em todo o desenvolvimento da criança é a esfera afetiva, o *afeto*. Essa importante característica humana, acompanha o desenvolvimento das funções elementares até as superiores. Para Vigotski (1932/1996), o afeto pode ser considerado o primeiro e o último elo do desenvolvimento, ou seja, a questão afetiva é um elemento essencial para a realização das atividades, o surgimento de novas formações que promovem o desenvolvimento humano e a formação da personalidade. Nas palavras do autor:

**Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior.** Cabe dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e fecha esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. (VYGOTSKI, 1932/1996, p.299)<sup>100</sup> [grifos nossos]

---

<sup>100</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese

Assim como todas as novas formações que aparecem, o *afeto* apresenta uma estrutura complexa, pois ao participar da formação da personalidade, é formado por ela, ou seja, a cada nova etapa do desenvolvimento e da formação da personalidade, o *afeto* está presente, porém é também modificado pelas novas características de cada etapa do desenvolvimento.

Na *atividade pedagógica* o *afeto* está presente na realização da atividade pela criança. Ele coloca em movimento, através das mediações das relações sociais, seu sistema de funções psicológicas. A atenção, a linguagem, a imaginação, a percepção são orientadas, pelo afeto, e dirigidas à atividade da criança. Caracteriza-se como elemento essencial, para toda a atividade da criança, em relação ao conhecimento do mundo, principalmente, nas relações sociais mediadas pelo “outro”. Por isso, concordamos com López e Siverio Gómez (2005, p.15)<sup>101</sup>, quando afirmam que

**[...] o desenvolvimento essencial não se manifesta somente no plano cognitivo, mas está necessariamente unido ao desenvolvimento da afetividade, do interesse e das relações das crianças entre si e estes com adultos que o rodeiam e o educam.** Nos primeiros anos de vida prevalece, na criança, o desenvolvimento afetivo-motivacional, fundamentalmente na idade de 0-3 anos.

**O afetivo é fonte essencial para a projeção da criança em direção ao conhecimento do mundo da ação com os objetos e das relações com seu coetâneos e educadores, essencialmente, no seio da primeira instituição educativa e formativa, que é a família.** [grifos nossos]<sup>102</sup>

---

proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. (VYGOTSKI, 1932/199, p. 299)

<sup>101</sup> Outros autores estudam a importância do afeto no desenvolvimento humano. No Brasil, sugerimos a leitura do trabalho realizado por Gomes (2008), e em Cuba, a leitura de Corral (2006).

<sup>102</sup> No texto original em espanhol lê-se: “el desarrollo esencial no se manifiesta solamente en el plano cognitivo sino que está necesariamente unido al desarrollo de la afectividad, de los intereses, de las relaciones de los niños entre si y de éstos con los adultos que le rodean y le educan. En los primeros años de vida prevalece en el niño el desarrollo afectivo-motivacional, fundamentalmente

A citação acima demonstra esse movimento de que o desenvolvimento se dá pela via afetiva. Na *atividade pedagógica* é importante considerar o desenvolvimento do sistema de funções psicológicas superiores, porém, deve-se considerar na dinâmica do desenvolvimento dos aspectos afetivos que constituem o ser humano, promovendo, deste modo, o desenvolvimento humano *omnilateral*.

O segundo elemento importante para a compreensão da formação da personalidade, as *vivências*, acontecem na realização das atividades. Essas vivências formam uma unidade entre a situação externa e o desenvolvimento interno da criança. Nas palavras de Vygotski (1933/1996, p. 383),

a vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. **A vivência constitui a unidade da personalidade e do contexto tal como figura no desenvolvimento.** Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. **A vivência deve ser entendida como a relação interior das crianças como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo.** No entanto, cada vivência é pessoal.<sup>103</sup>

---

en la edad de 0-3 años. Es lo afectivo, fuente esencial para la proyección del niño hacia el conocimiento del mundo de las acciones con los objetos y de las relaciones con sus coetáneos y educadores, esencialmente, en el seno de la primera institución educativa y formativa, que es la familia” (LÓPEZ, SIVERIO GÓMEZ, 2005, p.15)

<sup>103</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se : “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivos, como no hay acto consciente que no fuera acto de

Poderíamos afirmar que, na produção da existência humana, a *vivência* se expressa em unidade de três esferas: universal, particular e singular. Ela é uma característica do ser humano em sua genericidade, ou seja, todo o ser humano vivencia algo e produz muitas vivências ao longo de sua vida. Em cada formação social o ser humano produz situações determinadas por condições históricas e culturais de acordo com relações sociais demarcadas pelo tempo e pelo espaço de sua existência. Como é um ser único e repetível, produz vivências próprias e diferenciadas entre si.

Quando se trata da *atividade pedagógica*, a vivência resulta da realização das ações e operações inerentes a ela, e em última instância da atividade organizada pelo professor e da respectiva atuação da criança. A *atividade de aprendizagem*, promovida pela *atividade de ensino*, produz múltiplas vivências, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Como é uma característica humana ela está em constante movimento de formação e transformação. Por ser **vivência de algo**, a criança produz sentido a partir da *vivência*. Essa produção pessoal está estritamente vinculada ao momento do seu desenvolvimento, a momentos específicos da vida, e como a vivência é dinâmica, ao mesmo tempo, promove novos níveis de desenvolvimento.

Dessa forma, a *vivência* tanto expressa o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, em sua inter-relação com o contexto social e cultural, como o modifica, ao possibilitar novos momentos em seu desenvolvimento, segundo as condições do contexto que nesse momento vivencia. Segundo Árias Beatón (2005), surgem, assim, novos momentos na relação da criança com o contexto. Acontecem, então, novas experiências, vivências, atribuições de sentido e novos momentos no desenvolvimento de estruturas e conteúdo da subjetividade. Ainda, segundo o autor,

O enfoque histórico-cultural se fundamenta em que o desenvolvimento psicológico é um processo muito complexo, que tem sua origem ou fonte nas condições e na organização do contexto social e cultural, que influenciam o sujeito ao longo de sua história pessoal, mas que se produz,



definitivamente, como resultado da acumulação de sua experiência individual, a partir de suas vivências. (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.113)<sup>104</sup>

Por sua característica dinâmica, a vivência é um momento em movimento, dentro do desenvolvimento humano em movimento. Nas palavras de Vygotski (1933/1996, p.383),

**[...] na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo como o vivo e, por outra, se manifestam as peculiaridades do desenvolvimento de meu próprio “eu”.** Em minha vivência se manifestam na medida em que participam todas as minhas propriedades, que se tem formado ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.<sup>105</sup> [grifos nossos]

O autor formula uma tese geral sobre a *vivência*, afirmando que, “[...] o contexto determina o desenvolvimento da criança através da vivência de tal contexto” (VYGOTSKI, 1933/1996, p.383)<sup>106</sup>. Esse contexto provoca no sujeito, segundo Árias Beatón (2009, p.172) um “estado vivencial” que representa o “modo como o sujeito se sente e se apropria dos elementos das experiências cognitivas e emocionais”, ou seja, é a expressão do que produziu internamente a partir das relações

---

<sup>104</sup> No texto original em espanhol lê-se: “El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural, que influyen sobre el sujeto a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias.” (ÁRIAS BEATÓN, 2005, p.113)

<sup>105</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado.” (Vygotski, 1933/1996, p.383)

<sup>106</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. (Vygotski, 1933/1996, p.383)

que participou, evidenciando, dessa forma, a lei geral do desenvolvimento, já comentada nesse trabalho.

Bozhovich (?/1987, p. 264-265)<sup>107</sup> também contribui para a compreensão da relação entre *vivência* e *desenvolvimento humano*, quando afirma que:

durante a passagem de uma etapa evolutiva a outra, o conteúdo psicológico da neoformação [...] será diferente como outros serão os processos psíquicos internos, sobre cuja base surge a vivência que o pequeno tem de sua posição objetiva. Mas sempre refletirá o grau de satisfação da criança com a posição por ele ocupada, a presença ou ausência de bem estar emocional e também irá gerar nele as correspondentes necessidades e aspirações.

Desse modo, vivência e personalidade formam uma unidade, na qual uma intervém na outra num processo dialético de formação e transformação do conteúdo psicológico da criança. Todos os elementos do desenvolvimento, produzidos, a partir da realização das atividades, se expressam nas vivências que contribuíram para a formação da personalidade da criança, determinando seu modo de agir consigo mesma e com os outros (ÁRIAS BEATÓN, 2005, 2009, 2012). E a cada nova etapa, novo momento, no desenvolvimento, corresponde uma nova etapa, novo momento, na formação da personalidade.

O estudo sobre a personalidade e a vivência não se esgotam nessa breve análise apresentada aqui. Contudo, ainda convém salientar que, primeiramente, a conotação atribuída a esses dois processos mutuamente constitutivos e constituintes é complexa e se difere da compreensão de *vivência* presente no ideário pedagógico brasileiro relacionado, em particular, à educação popular. Em segundo lugar, que as ações organizadas, nas *atividades de ensino e de aprendizagem*, definirão a

---

<sup>107</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Durante el pasaje de una etapa evolutiva a otra, el contenido psicológico de la neoformación [...] será diferente como otros serán los procesos psíquicos internos, sobre cuya base surge la vivencia que el pequeño tiene de su posición objetiva. Pero siempre reflejará el grado de satisfacción del niño con la posición por él ocupada, la presencia o ausencia de la vivencia de bienestar emocional y también generará en él las correspondientes necesidades y aspiraciones” (BOZHOVICH, ?/1987, p. 264-265)

qualidade da personalidade que se deseja formar nas e pelas crianças, como afirma Davidov e Shuare (1987, p.20), “é indispensável que os processos cognitivos e afetivos se encontrem em uma relação harmônica”<sup>108</sup>. Por isso a importância de considerarmos as vivências nesse processo de formação, pois, ao se constituírem na unidade entre o interno e o externo, produzem novas etapas, momentos cada vez mais complexos e multifacetados do e no desenvolvimento humano, novos momentos na formação *omnilateral* do ser humano.

Diante do exposto, compreendemos que o processo de formação do homem é um processo que se dá por meio das relações sociais, mediado pela cultura, por outros homens e por ele mesmo. Por meio das relações sociais nos apropriamos, não somente do conhecimento empírico, necessário, mas não suficiente, ao processo de humanização. Mediante essas mesmas relações e processo, apropriamo-nos, também, do conhecimento teórico, importante para o desenvolvimento humano como compreendido nesse trabalho. A atividade pedagógica, desse modo, possibilita ao sujeito, por meio de sua atuação, estabelecer relações entre o conhecimento empírico, o conhecimento teórico e a realidade social. Mas, para que esse caminho seja o da melhor qualidade, é necessário compreendermos que a forma como organizamos a atividade pedagógica, e as vivências das crianças produzidas nessa atividade, terá influência no processo apropriação da cultura e na sua formação enquanto sujeito. No próximo capítulo, apresentaremos alguns pressupostos da educação cubana, para crianças, que demonstram como Cuba conseguiu articular sua característica histórica com o conhecimento teórico e prático, e promover um sistema de ensino que consegue, dentro dos seus limites, promover uma atividade pedagógica da melhor qualidade, que garanta a elas a apropriar-se do legado cultural humano.

---

<sup>108</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] es indispensable que los procesos cognoscitivos y afectivos se encuentren en una relación armónica.” (DAVÍDOV , SHUARE, 1987, p.20),

**Felicidade Clandestina**

[...]

*Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardar o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.*

**Clarisse Lispector**

### CAPÍTULO 3 - ELEMENTOS MEDIADORES NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA CUBANA

Cuba, como já exposto, em resposta histórica a anos de opressão, apresentou um projeto político revolucionário, na busca da superação do modo capitalista de produção. Tal projeto propunha melhoria na qualidade de educação para a população, destacando a Campanha Nacional de Alfabetização, como uma das grandes ações do Estado. Entre as mudanças realizadas, na primeira década, após o Triunfo da Revolução em 1959, outra importante ação foi a preocupação com a organização do atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos de idade<sup>109</sup>, e a luta, por sua permanência na escola pública, a partir dos 6 anos de idade. Numa acepção diferenciada do que a literatura sobre Educação Infantil convencionou chamar, a partir dos anos 2000, de binômio educar e cuidar, os agentes revolucionários propunham uma educação humana integral para as novas gerações, presente em cada relação estabelecida.

Os pressupostos para garantir o direito a uma educação de melhor qualidade são encontrados, principalmente, no pensamento de José Martí (?/2007, p. 48), quando este explica os objetivos da Educação Popular. Segundo ele

[...] II – Educação popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; **mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem-educadas.** Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque o pobre e não rico? Todos são iguais.

[...] VI – A um povo ignorante pode-se enganar com a superstição e fazê-lo servil. **Um povo instruído será sempre forte e livre.** Um homem ignorante está a caminho de ser uma besta e um homem instruído na ciência e na consciência já está a caminho de Deus. Não há que duvidar entre um povo de deuses e um povo de bestas. O melhor modo de defender nossos direitos é conhecendo-os bem; assim se tem fé e força: toda

---

<sup>109</sup> A idade que as crianças ingressam no sistema educacional, em Cuba, é a mesma adotada pelo Brasil.

nação será infeliz enquanto não educar todos seus filhos. Um povo de homens educados será sempre um povo de homens livres. **A educação é o único meio de salvar-se da escravidão. Tão repugnante é um povo que é escravo de homens de outro povo, como escravos de homens de seu próprio povo.** [grifos nossos]

No século XIX, o pensamento de Martí traz a presença de duas classes (rico e pobre), mas no que se refere à educação, não deve haver diferença entre elas, pois a educação é o meio para a liberdade do povo. Apesar, da referência a Deus, pensa na educação, como meio para a construção de uma sociedade e para a produção da vida, afirma que “[...] a educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: **a conservação da existência** e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica (Obras escolhidas, vol.22, p.308)” (MARTÍ, 2007, p.241) [grifos nossos]

O pensamento de José Martí demonstra que, como já destacado no início deste texto, o interesse pela educação não se inicia com a Revolução de 1959, mas permite colocar em prática esses pressupostos valorizados, pelos cubanos, ao promover uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano. Esses objetivos encontram, na década de 1960, fundamento na Teoria Histórico-cultural, que defende que o desenvolvimento do homem se dá a partir das relações com seu contexto social (GONZÁLEZ SERRA, 2002; ÁRIAS BEATÓN, 2005; LOPEZ E SIVERIO GÓMEZ; 2005).

Compreender esta característica do processo histórico da educação cubana, é concordar com a afirmação de López e Siverio Gómez (2005, p.6), de que

o estudo de qualquer fenômeno social e, mais especificamente, do homem como elemento essencial, é impossível realizá-lo desconhecendo sua história. **Desconhecer a história do fenômeno, tomá-lo isoladamente, significa descontextualizá-lo e isso não nos permite chegar a conhecer sua essência.**<sup>110</sup> [grifos nossos]

---

<sup>110</sup> No original em espanhol lê-se: “El estudio de cualquier fenómeno social y muy especialmente, del hombre como elemento esencial, es imposible realizarlo

Consideramos que os elementos mediadores que promovem o desenvolvimento humano *omnilateral*, presentes na *atividade pedagógica* na educação em Cuba, - e que buscamos explicitar nesta pesquisa - resultam desse processo histórico. Faz parte dele, o estudo dos fundamentos da psicologia e pedagogia que orientam a organização do sistema educacional para o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, na próxima seção, apresentaremos a contextualização da organização do sistema educacional cubano para compreendermos como o processo histórico revolucionário, que propõe uma sociedade voltada para o desenvolvimento humano *omnilateral*, se organiza política e teoricamente para alcançar esses objetivos.

### 3.1 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO

A Educação Pré-escolar<sup>111</sup>, em Cuba, tem como princípio o desenvolvimento integral da criança do ponto de vista físico, psicológico e social, desde antes do seu nascimento. A análise aqui apresentada baseia-se em observações e nos estudos realizados no primeiro semestre de 2012, durante o período de pesquisa junto a alguns pesquisadores da Cátedra L. S. Vygotski. Inicialmente faremos uma contextualização resumida sobre esse nível de ensino - seus antecedentes, pressupostos e sua organização. Considerada o pilar da educação cubana, essa etapa é o contato com uma forma de educação sistematizada e orientada para formação humana *omnilateral* da criança, oferecendo as bases e preparando-a para a educação escolar e universitária.

Josefina López Hurtado (2004, p.1-2), uma das pesquisadoras que contribuíram para a formação dos princípios teóricos e metodológicos da educação cubana da melhor qualidade, aponta algumas razões para o oferecimento da educação para crianças de 0 a 6 anos de vida, entre as quais destacamos:

---

desconociendo su historia. Desconocer la historia del fenómeno, tomarlo aisladamente significa descontextualizarlo y ello no nos permite llegar a conocer su esencia” (LÓPEZ E SIVÉRIO GOMEZ, 2005, p.6)

<sup>111</sup> Em Cuba a Educação Pré-Escolar corresponde ao que se convencionou chamar, no Brasil, de Educação Infantil. Ela é assim chamada, porque partem da compreensão de que a criança continua a se desenvolver na escola.

- Os primeiros anos de vida da criança, desde o nascimento até os seis/sete anos de idade, põe os cimentos para o crescimento saudável e harmonioso da criança. Trata-se de um período marcado por um rápido crescimento e por mudanças influenciadas pelo seu contexto. Estas influências podem ser positivas ou negativas, e determinam em grande medida como será o futuro adulto, as futuras gerações e a sociedade.
- A Educação Infantil complementa o lar, proporcionando a assistência e educação adequadas para a promoção do desenvolvimento total da criança. Deve ser ponto de formação não só da criança, mas da família.
- Não há segunda oportunidade para a infância. Portanto, com todos os conhecimentos baseados nas investigações sobre a importância desses primeiros anos de vida é fundamental fazer tudo o que seja possível pelo bem de cada criança, sua saúde e nutrição, seu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, sua felicidade.<sup>112</sup>

A educação, para as crianças de 0 a 6 anos de idade, é iniciada no período colonial, final do século XVIII e início do século XIX, destinada ao atendimento daquelas que apresentavam necessidades econômicas, eram órfãs e abandonadas. Não apresenta uma característica educativa definida, mas apresenta fortes traços

---

<sup>112</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “\* Los primeros años de la vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño. Se trata de un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influidos por su entorno. Estas influencias pueden ser positivas o negativas, y determinan en gran medida cómo será el futuro adulto, las futuras generaciones y la sociedad. \* La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia. \* No hay segunda oportunidad para la infancia. Por tanto, con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, su felicidad.” (LOPEZ HURTADO, 2004, p.1-2)



escolásticos<sup>113</sup> e assistencialistas. Em 1861, a introdução do pensamento de Frederich Fröbel promove uma mudança na compreensão de educação pré-escolar, que passa a preocupar-se com uma didática para a infância enfatizando o jogo como atividade específica da criança, diferente dos pressupostos anteriores.

Nas últimas décadas do século XIX, o pensamento de José Martí defende uma educação diferente das propostas positivistas, e fundamentadas em Fröbel, que existiam na época. Das ideias do pensador cubano, compreende-se a educação para a criança a partir:

- do emprego do jogo para o desenvolvimento da imaginação e prazer da criança;
- da orientação para o trabalho de grande valor educativo;
- da utilização do desenho, da música, do coral e da dança, para a formação integral e estética do pequeno;
- da formação de valores desde as mais tenras idades. (SIVERIO GÓMEZ, [?], p.4)<sup>114</sup>

Ainda, segundo Siverio Gómez ([?], p.5),

[...] na etapa da colônia existiu um longo período em que não se concebeu uma educação para idades pré-escolares. A atenção às crianças destas idades se limitou a uma ajuda piedosa para conseguir a sobrevivência dos órfãos e abandonados. Essa atenção respondeu a critérios totalmente escolásticos e “espanholizantes” desconhecendo as particularidades do país e contrário à formação de uma verdadeira identidade nacional.

---

<sup>113</sup> SIVERIO GOMEZ, Ana Maria. Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. Disponível em <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>

<sup>114</sup> No original em espanhol lê-se: “- Empleo del juego para el desarrollo de la imaginación y el deleite en el niño; La orientación para el trabajo de gran valor educativo; La utilización del dibujo, la música, los coros y la danza, para la formación integral y estética del pequeño; La formación de valores desde esas tiernas edades. (SIVERIO GÓMEZ, Ana Maria. Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. Disponível em <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>)

Em suas etapas finais se importaram as concepções estrangeiras “Fröbelianas” que se introduziram sem ter em conta as ideias e ideais educativos já expressados por nossos principais pedagogos J. de la Luz y Caballero, Félix Varela e nosso José Martí.<sup>115</sup>

No final do século XIX e início do século XX, com a influência norte-americana, ocorre a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade. Com um modelo educacional diferente do que estava sendo proposto, essa ampliação se efetiva principalmente nas capitais das províncias, mantendo a população agrícola sem acesso às instituições educacionais. O novo modelo é pragmático e serve aos interesses estadunidenses, resultando num retrocesso na proposta pedagógica já alcançada.

Em 1902, a proposta de trabalho baseada em Fröbel é retomada, resultado do descontentamento do modelo proposto pela influência norte americana. Existem instituições, para o atendimento de crianças pobres, com característica assistencialista, mas com pouca qualidade em sua estrutura física e no atendimento à criança.

Em 1929, e vigente até 1953-54, surge o primeiro plano de ensino geral para as creches e jardins de infância, fundamentado nos pressupostos da escola nova ou ativa, marcadamente pragmática, que

conduzia à individualização excessiva, se propunha não traçar objetivos nem assinalar objetivos finais e se baseava no fato de deixar que a criança fizesse aquilo que quisesse para não coagir seu livre desenvolvimento. Estudaram e

---

<sup>115</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] en la etapa de la Colonia existió un largo período en que no se concibió una educación para edades preescolares. La atención a los niños de estas edades se limitó a una ayuda piadosa para lograr la sobrevivencia de los huérfanos y abandonados. Esa atención respondió a criterios totalmente escolásticos y “españolizantes” desconociendo las particularidades del país y en contra de la formación de una verdadera identidad nacional.

En sus etapas finales se importaron las concepciones foráneas Fröbelianas que se introdujeron sin tener en cuenta las ideas e ideales educativos ya expresados por nuestros principales pedagogos J de la Luz y Caballero, Félix Varela y nuestro José Martí. (SIVERIO GOMEZ, Ana Maria. Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. Disponível em <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>)

aplicaram no país com grande interesse as ideias de O. Decroly, M. Montessori y C. Freinet, postas em espanhol por Ana Echegoyen y Catalina Fernández, que as introduziram em Cuba com certos ajustes a [...] realidade histórica. (SIVERIO GÓMEZ, [?], p. 9)<sup>116</sup>

Nas décadas de 1940 e 1950, são criadas as primeiras instituições privadas, que não recebem ajuda do Estado, apoiadas, pela descrença dos pais nas instituições públicas. Atendem crianças, a partir de 5 anos de idade, da média e pequena burguesia. Nesse mesmo período, surge o “pré-primário” no ensino oficial, que além de objetivos similares aos dos jardins de infância, em relação ao desenvolvimento da criança para a vida social, tem a função de preparar para a escolarização, iniciando os processos de leitura, escrita e apropriação dos conhecimentos matemáticos.

No final desse período,

[...] a República neocolonial terminou com um analfabetismo de 23,6%, com uma escolarização de 56,4% para as idades de 6 a 14 anos, com uma grande ausência de educação especial e técnica, com mais de 10 mil professores sem escola, e somente 15 mil alunos na educação superior. Para as idades pré-escolares, a situação era igualmente dramática: uma ínfima cobertura de somente 1600 crianças entre 1 e 6 anos de idade nas 38 creches e a Casa de Beneficência e aproximadamente 300 centros de jardim de infância e pré-primários em todo o país, geralmente privados, localizados em Havana e em algumas capitais da província, orientados por uma concepção de corte

---

<sup>116</sup> No original em Espanhol lê-se: Conducía a la individualización excesiva, se planteaba no trazar objetivos ni señalar objetivos fines y se basaba en el hecho de dejar que el niño hiciese aquello que quisiese para no coactar su libre desarrollo. Se estudiaron y aplicaron en el país con gran interés las ideas de O. Decroly, M. Montessori y C. Freinet, puestas en español por Ana Echegoyen y Catalina Fernández, que las introdujeron en Cuba con ciertos ajustes a [...] realidad histórica. (SIVERIO GOMEZ, Ana Maria. Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. Disponível em <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>)

pragmático e abarcando essencialmente as idades de 5 a 6 anos. (ibidem, p.11)<sup>117</sup>

Com o Triunfo da Revolução, em 1959, a educação passa a ter importância entre os assuntos do Estado, adquirindo uma “dimensão humanista, martiana, participativa e democrática” (ibidem). Inicialmente as antigas instituições passam por um período de transição, ainda com a finalidade principal de assistência à saúde e ao cuidado da criança, com alimentação de qualidade, assistência médica e atividades que buscavam seu desenvolvimento físico e psíquico.

A partir de 1961, as instituições de educação pré-escolar começam a se reestruturar de acordo com os pressupostos do Governo Revolucionário. Nesse ano a Federação das Mulheres Cubanas, sob a direção de Vilma Espín, recebe a tarefa de organizar instituições para o atendimento às crianças, filhas de mulheres trabalhadoras. Essa medida resulta no surgimento dos primeiros Círculos Infantís, destinados a atender crianças a partir de 45 dias de nascido, até os seis anos de idade, a partir de uma compreensão de educação integral para o desenvolvimento humano. No mesmo período, acontece a reorganização das antigas creches, adequando-se ao novo modelo de educação para crianças.

A partir de 1962, o número de instituições para o atendimento às crianças chegou a 124, e em 1963, 364 Círculos Infantís. É interessante salientar que, além de alguns espaços construídos para o atendimento, muitos Círculos Infantís foram instalados nas casas ocupadas pela burguesia, que abandonaram o país no período do início da Revolução, doadas para a Federação das Mulheres Cubanas.

---

<sup>117</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] la República Neocolonial terminó con un analfabetismo de un 23,6%, con una escolarización del 56,4% para las edades de 6 a 14 años, con una gran ausencia de educación especial y técnica, con más de 10 mil maestros sin escuela, y solo 15 mil alumnos en la educación superior. Para las edades preescolares, la situación era igualmente dramática: una ínfima cobertura de solo 1600 niños y niñas entre uno y seis años de edad en las 38 creches y la Casa de Beneficiencia y, aproximadamente, 300 centros entre kindergartens y preprimários en todo el país, generalmente privados, ubicados en La Habana y en algunas capitales de provincia, orientados por una concepción de corte pragmático y abarcando esencialmente a las edades de 5 a 6 años.” (SIVERIO GOMEZ, Ana Maria [??]. Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba. Disponível em <http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>)

Com a criação dos Círculos Infantis as crianças passam a receber: “atenção pedagógica, atenção médica, atenção dental e oftalmológica, atenção de enfermagem, alimentação, vestuário e calçado adequado” (SIVERIO GÓMEZ, [19--], p.13), ou seja, apresenta, ainda, uma necessária característica assistencial. Com o objetivo de mudar a concepção do atendimento que vinha oferecendo, foi criado o Instituto da Infância, que desenvolveu atividades com o ministério da Educação, Cultura, Saúde Pública e o Instituto Cubano de Rádio e Televisão e outros órgão governamentais.

Outras ações do Instituto foram: a realização de um programa para formação e plano de carreira das educadoras<sup>118</sup>, o estabelecimento de princípios de cuidado com a higiene, saúde e alimentação das crianças. No final da década de 1970<sup>119</sup> e início da década de 1980, somou-se, a essas ações, um estudo sobre o desenvolvimento infantil, a partir dos pressupostos marxistas e do pensador cubano José Martí, assim como dos fundamentos da Teoria de Histórico-cultural. Esses esforços resultaram num atendimento que buscou coerência entre o tempo institucional e as características físicas e psicológicas das crianças, que se encontravam nas diferentes idades atendidas. Nesse mesmo período, o número de Círculos Infantis era 832, atendendo 91.783 crianças, passando para 1072 Círculos Infantis, em 1989, atendendo 149 309 crianças.

Durante a década de 1990, houve o crescente progresso na atenção integral às crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio da realização de outras ações para o seu atendimento, como veremos a seguir. No entanto, esse crescente progresso que seguiria a linha de atendimento à totalidade dessa população pela via institucional, não ocorre devido às crises econômicas enfrentadas por Cuba nessa década. Isso, ainda hoje, provoca grandes prejuízos a diversos setores da economia cubana e à sua população, principalmente na restrição de alguns materiais. Segundo dados estatísticos publicados, pela Oficina Nacional de Estatística de Cuba, em 2011, o país contou com 1102

---

<sup>118</sup> Nos documentos de Orientações para a Educação Pré-escolar e nos Programas de cada ciclo, encontramos, como referência aos profissionais de Educação Pré-Escolar, as expressão “educadoras”. Neste texto, optamos em manter conforme é apresentado na versão original.

<sup>119</sup> É importante lembrar que a década de 1970, foi um marco no processo revolucionário. Muitos avanços aconteceram nas áreas da saúde, educação e agricultura com o apoio de convênios assinados, principalmente, com a ex-União Soviética.

Círculos Infantis, que atenderam 134.110 crianças, de uma população de 843.374 crianças de 0 a 6<sup>120</sup> anos de idade, o que representa aproximadamente 15,9% das crianças.

Podemos dizer que esse número pode ser explicado, principalmente, por dois fatores interligados: primeiro é a falta de estrutura e condições econômicas para a ampliação da educação institucional – Círculos Infantis; o segundo é o conhecido *Período Especial*, enfrentado pelo país, a partir do início da década de 1990. Sobre isso, é importante fazer uma resumida contextualização histórica.

Além do *Período Especial*, desde o princípio do Triunfo da Revolução, o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos da América, que dura há aproximadamente 51 anos, trouxe, e continua trazendo, dificuldades para as relações econômicas internacionais de Cuba. Porém, entre as décadas de 1960 e final da década de 1980, os convênios com a ex-URSS possibilitam a organização política e econômica do país, tendo seu auge, nas décadas de 1970 e 1980. Nessas duas últimas décadas, ocorre a implantação de diferentes políticas para o melhor atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, como apontado anteriormente.

No entanto, com a dissolução da União Soviética a partir de 1989, Cuba inicia um momento histórico chamado de *Período Especial em Tempos de Paz*, conhecido como *Período Especial*<sup>121</sup>. Muitos convênios são cancelados e as taxas de exportação do país caem consideravelmente, assim como seu Produto Interno Bruto (PIB). Segundo Silva León (2004, p. 303),

algumas cifras ilustram a magnitude do que ocorreu. Em 1992, o intercâmbio comercial havia

---

<sup>120</sup> Em Cuba, assim como no Brasil, a criança pode entrar com 6 anos de idade no ensino primário, completando 7 anos de idade no início do ano letivo.

<sup>121</sup> A origem da expressão *Período Especial em Tempo de Paz*, é uma alusão a outro período de conflito vivido por Cuba, no início da década de 1980. Por um lado o país vivia sob a ameaça de um ataque do EUA com a chegada da extrema direita naquele país, por outro, a ex-URSS avisara que caso isso acontecesse não disponibilizaria ajuda militar. Este período ficou conhecido como *Período Especial em Tempos de Guerra*. Em 1989, com a situação de dissolução da URSS, o governo cubano compreendeu que estariam em situação semelhante àquela vivida no início dos anos de 1980, denominando, então o período de grande crise econômica de “*Período Especial em Tempo de Paz*”, ou como ficou conhecido *Período Especial*. (Fonte: [http://www.cubagob.cu/otras\\_info/minfar/periodo\\_especial.htm](http://www.cubagob.cu/otras_info/minfar/periodo_especial.htm))

diminuído em 70% em relação a 1989. O produto interno bruto, em 24%, a utilização da capacidade industrial instalada, em 30%. Em 1993, continuou se agravando e assim vemos que em comparação com o ano anterior, o comércio total decresceu em 23% e a capacidade industrial se aproveitou somente 15%. O produto interno bruto, indicador fundamental para conhecer o estado da economia de um país, chegou esse ano a uma diminuição, com respeito a 1989, de 34,8%. Em 1994, se deteve o decrescimento, e começou uma lenta, mas sustentável recuperação, que se traduziu em 0,2% em 1994, 2,5% em 1995 e 5% em 1996.<sup>122</sup>

O país mergulha em grave crise social com a redução de investimentos externos. A escassez atinge o fornecimento de bens de consumo, materiais de higiene, matéria-prima para o fornecimento de produtos industriais e combustível, principalmente o petróleo fornecido pela ex-URSS. O setor alimentício também sofre com a falta de produtos, o que resulta na “provisão de duas ou três refeições diárias que continuam a ser oferecidas gratuitamente às crianças, nas escolas, ao passo que, aos adultos, restava apenas comer “sal e gordura” por meio dólar nos comedores estatais” (LEITÃO, 2008, p.48).

Esses fatores resultam na dificuldade de ampliação das instituições de ensino formais. A construção de novas instalações, a manutenção e/ou adaptação das casas que já existiam, também é afetada pela falta de materiais de construção que, ainda existe no país. No entanto, é importante destacar, que mesmo nesse período de grande crise social, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, assim como da educação primária – que comentaremos posteriormente – não deixou de acontecer. Isso demonstra que o Estado não retira sua responsabilidade,

---

<sup>122</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Algunas cifras ilustran la magnitud de lo ocurrido. En 1992, el intercambio comercial había disminuido en un 70% con respecto a 1989. El producto interno bruto, en un 24%; la utilización de la capacidad industrial instalada, en un 30%. En 1993, continuó agravándose, y así vemos que, en comparación con el año anterior, el comercio total decreció en un 23% y la capacidad industrial se aprovechó en sólo un 15%. El producto interno bruto, indicador fundamental para conocer el estado de la economía de un país, llegó ese año a una disminución, con respecto a 1989, de un 34,8%. En 1994, se detuvo el decrecimiento, y comenzó una lenta pero sostenida recuperación, que se tradujo en un 0,2% en 1994; un 2,5% en 1995 y en un 5% en 1996” (SILVA LEÓN, 2004, p. 303)

ao atendimento à infância, nos períodos mais severos para a economia do país, e continua mantendo.

Com o objetivo de manter os avanços alcançados, no setor da educação, no início da década de 1980, há o interesse de que as crianças, de 5 e 6 anos de idade, que residem em zonas rurais sem acesso aos Círculos Infantis, tenham algum tipo de atendimento. A intenção é preparar essas crianças para a aprendizagem escolar. Segundo Siverio Gómez (2011, p.15),

para isso, se planejou uma experiência cujo objetivo foi analisar vias e provar distintos procedimientos, para conseguir que as crianças, ao ingressarem no primeiro ano, tivessem recebido um programa mínimo de atividades estimuladoras do desenvolvimento em geral e em consequência, preparatorias para a escola.

Uma das vias empregadas, a qual obteve resultados altamente positivos, foi a que utilizou a família, previamente preparada, para dar atenção sistemática em seus lares a seus filhos e filhas próximos a ingressar na escola primária.<sup>123</sup>

As pesquisas realizadas entre 1982 a 1992, por meio da aplicação de um projeto inicial, e a análise de programas semelhantes na América Latina, resultam na elaboração de um “programa social de atendimento educativo” chamado *Educa a tu hijo*. A diferença desse Programa, em relação a outros existentes no período, é que ele foi planejado “[...] pensando na família, como agente protagonista, insubstituível e mais efetivo para favorecer e promover o desenvolvimento integral da criança, desde antes de seu nascimento até o ingresso à escola primária.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 15)<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Para ello, se diseñó una experiencia cuyo objetivo fue analizar vías y probar distintos procedimientos, para lograr que los niños al ingresar al primer grado, hubieran recibido un Programa mínimo de actividades estimuladoras del desarrollo en general y en consecuencia, preparatorias para la escuela.

Una de las vías empleadas, la cual obtuvo resultados altamente positivos, fue la que utilizó a la familia, previamente preparada, para dar atención sistemática en sus hogares a sus hijos e hijas, próximos a ingresar a la escuela primaria.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 15)

<sup>124</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] pensando en la familia, como el agente protagónico, insustituible y más efectivo para favorecer y promover, el



Esse projeto, que surge como necessidade para o atendimento das crianças de 5 a 6 anos de idade que vivem em zonas rurais, é ampliado na década de 1990. Com a formação de um grupo interdisciplinar, envolvendo profissionais das áreas de pedagogia, psicologia, pediatria, nutrição, sociologia, higienistas, especialistas em crescimento, desenvolvimento, e cultura física, são realizados estudos para definir quais ações garantem o desenvolvimento integral da criança do nascimento até os 6 anos de idade.

O resultado, desse estudo, constitui a elaboração do *Programa Social de Atenção Educativa Educa a tu hijo*, e a confecção de 9 cadernos (em Anexo) de orientação às famílias. Neles são publicadas

orientações educativas sobre as ações que a família deveria utilizar para favorecer o pleno desenvolvimento de suas filhas e filhos na esfera motriz, intelectual, da comunicação e da linguagem, sócio-afetiva e formação de hábitos, assim como recomendações referidas ao cuidado da saúde, alimentação, sono, higiene e prevenção de acidentes. Incluía também os sucessos alcançados em cada período etário. (ibidem, p.16)<sup>125</sup>

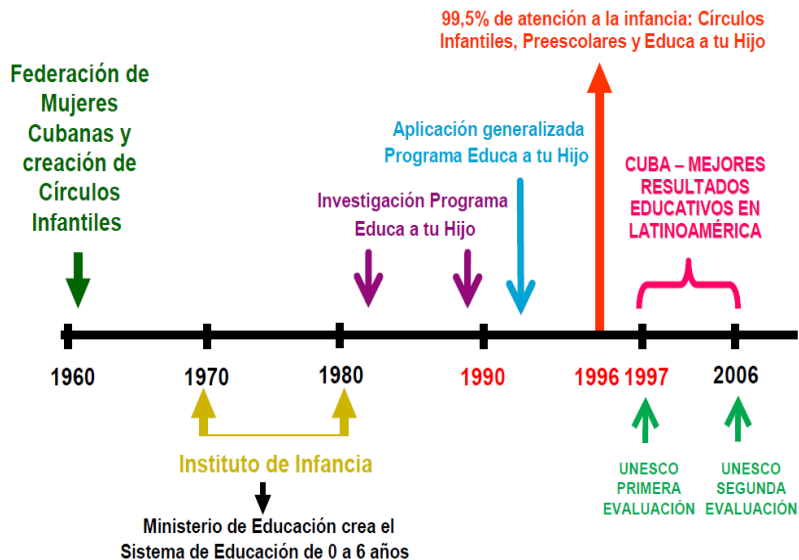
Na década de 1990, em meio ao *Período Especial* e às tentativas do país em melhorar sua condição econômica, há a ampliação do *Programa*, pelo Estado, a todas as suas regiões rurais e urbanas, fazendo com que Cuba atendesse, no ano de 1996, 99,5% das crianças de 0 a 6 anos de idade.

O desenvolvimento histórico do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de vida, em Cuba, pode ser observado resumidamente no gráfico a seguir:

---

desarrollo integral del niño, desde antes de su nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 15)

<sup>125</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] orientaciones educativas acerca de las acciones que la familia debía utilizar para favorecer el desarrollo pleno de sus hijos e hijas en las esferas motriz, intelectual, de la comunicación y el lenguaje, socio-afectiva y formación de hábitos, así como recomendaciones referidas al cuidado de la salud, alimentación, sueño, higiene y prevención de accidentes. Incluyeron además los logros que debían ser alcanzados en cada período etario.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 16)



Fonte: SIVERIO GÓMEZ, Ana Maria (2011, p.18).

Atualmente, a população cubana, de 0 a 6 anos de vida, é de 689.712 crianças, destas, são atendidas pelos Círculos Infantis, 124.601, cerca de 18%; no *Programa Educa a tu hijo*, o número de crianças atendidas é de 460.254, representado 66,8% do total. No “grau” pré-escolar, oferecido nas escolas primárias (6º ano de vida), são atendidas 103.557, ou seja, 15% do total. Desse modo, 99,8% das crianças de 0 a 6 anos de vidas, são atendidas pela Educação Pré-escolar.

Convém ressaltar que a Educação Pré-escolar, primeira etapa do sistema educacional cubano, não tem caráter obrigatório, e pode ser oferecida por duas vias: institucional, que são organizações jurídicas mantidas pelo Estado e oferecidas gratuitamente para a população, chamadas de Círculos Infantis; e não institucional, ofertada pelo do *Programa Social de Atendimento Educativo Educa a tu hijo*<sup>126</sup>. Estas

<sup>126</sup> O *Programa Educa a tu hijo* é referência para diferentes países na América Latina. No Brasil serviu como orientação para as ações desenvolvidas por Osmar Gasparini Terra. Prefeito do município de Santa Rosa (1993-1996), Terra é médico, e naquele período estava interessado nos estudos das neurociências que demonstravam a importância do cuidado e do estímulo nos primeiros anos de vida. Em seu mandato como prefeito, realizou diversas ações para a ampliação e qualidade ao atendimento de crianças em idade de 0 a 3

duas formas são orientadas pela mesma proposta pedagógica para o desenvolvimento da criança. Seguem, também, os pressupostos filosóficos marxistas e martianos, que têm como objetivo principal o desenvolvimento integral da personalidade da criança, desde os seus primeiros anos de vida, seja pela via institucional ou não, respeitando as características dessas idades, na concepção proposta por L. S. Vigotski.

Segundo Siverio Gómez ([19--], p. 17),

ambas vias – a institucional e a não institucional, se organizam em um sistema único de educação pré-escolar; se rompe, assim, a dicotomia que usualmente se apresenta para estabelecer diferenças entre as vias formais e não formais. **Não se trata de organizar a atenção educativa das crianças com diferentes expectativas e sucessos, que em muitos países se caracteriza como de primeira e de segunda ordem, mas de apresentar os mesmos objetivos de uma formação integral, de alcançar o máximo desenvolvimento possível em cada criança e, como resultado, sua adequada preparação para a aprendizagem escolar.**<sup>127</sup> [grifos nossos]

A partir da contextualização histórica até aqui evidenciada, é necessário apresentar a proposta pedagógica explicitada no documento *Concepção do Programa de Educação Pré-escolar*<sup>128</sup> que, como já

---

anos. Criou o Instituto Zero a Três, uma organização não governamental voltada para a discussão de políticas públicas para essa faixa etária. Tendo como subsídio o *Programa Educa a tu hijo*, organizou uma equipe multidisciplinar e formulou o *Programa Primeira Infância Melhor*, implantado oficialmente no estado do Rio Grande do Sul, em 2003, e que permanece até hoje.

<sup>127</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Ambas vías- la institucional y la no institucional, se organizan en un sistema único de educación preescolar; se rompe así la dicotomía que usualmente se plantea para establecer diferencias entre las vías formales y no formales. No se trata de organizar la atención educativa de los niños y niñas con diferentes expectativas y logros, que en muchos países se caracteriza como de primero y de segundo orden, sino de plantearse los mismos objetivos de una formación integral, de alcanzar el máximo desarrollo posible en cada niño y, como resultado, su adecuada preparación para el aprendizaje escolar.” (SIVERIO GÓMEZ, [s.d], p. 17)

<sup>128</sup> Em espanhol: *Concepción del Programa de educación preescolar* (1995)

afirmamos, norteia as ações desenvolvidas nos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo*. A Concepção do *Programa* está projetada para o futuro da criança, ou seja,

[...] **pressupõe projetar-se para um nível superior já alcançado em cada momento da educação, do ensino e da formação da criança;** isto é, trabalhar sobre o futuro, sobre o possível desenvolvimento de cada criança e não adaptar-se ao nível já conseguido, o que não implica sua desnecessária aceleração.<sup>129</sup> (Cuba, 1995, p. 3)

Para alcançar este pressuposto, que percebemos os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, ao propor a organização do trabalho fundamentado na identificação da *zona de desenvolvimento real* da criança, porém como orientação para organizar a *atividade pedagógica* promovendo a criação da *zona de desenvolvimento iminente*, define os seguintes princípios<sup>130</sup>:

**1- O centro de todo processo educativo é constituído pela criança.** Isso significa que a criança tem um papel ativo no processo educativo. Todo o processo é organizado considerando as necessidades e as características de sua idade. Por isso,

o alcance dos fins e objetivos apresentados está condicionado pelas possibilidades reais da criança. Assim, o horário de vida, as formas em que se organizam os processos de sua alimentação, sono, banho; a possibilidade de oferecer-lhe um tempo para fazer independentemente o **que sinta desejo de fazer**,

---

<sup>129</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] presupone proyectarse hacia un nivel superior al ya alcanzado en cada momento de la educación, de la enseñanza, de la formación del niño; es decir, trabajar sobre el futuro, sobre el posible desarrollo de cada niño y no adaptarse al nivel ya logrado, lo que no implica su innecesaria aceleración.” (CUBA, 1995, p. 3)

<sup>130</sup> No original em espanhol lê-se: “El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño”; “El adulto desempeña un papel rector en la educación del niño”; “La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo”; “La vinculación de la educación del niño con el medio circundante”; “La unidad entre lo instructivo y lo formativo”; “La vinculación de la institución infantil y la familia” (CUBA, 1995, p. 3-7)

ou permitir-lhe o movimento e o intercâmbio com as outras crianças; ou converter o tempo das atividades programadas em um **momento de alegria e satisfação, como parte de seus requisitos pedagógicos**; mudar, inclusive, o programado em um momento específico, para não interromper alguma atividade, tudo isso é expressão desse princípio fundamental. (CUBA, 1995, p. 3-4)<sup>131</sup> [grifos nossos]

**2 - O adulto desempenha um papel organizador na educação da criança.** Considerando que a criança é um ser humano de pouca idade, e suas experiências estão limitadas ao seu reduzido tempo de vida, o adulto tem um papel fundamental de proporcionar situações sociais de desenvolvimento para ela, com o objetivo de promover a formação humana *omnilateral*.

**3 - A integração, no processo educativo, da atividade e da comunicação.** Por meio da realização de atividade e de comunicação com o adulto e com outras crianças, é que a criança se apropria da experiência histórico-cultural. Nas relações sociais, onde acontecem diferentes tipos de comunicação, entre o adulto e a criança, ela se desenvolve e são formadas as características de sua personalidade. Porém, existem nessas relações atividades que são

mais significativas em uma determinada etapa: a comunicação emocional com o adulto, na lactância; a atividade com objetos, nas primeiras idades e o jogo, na idade pré-escolar propriamente dita, por isso tornam-se meio essencial ao

---

<sup>131</sup> No original em espanhol: “El alcance de los fines y objetivos planteados está condicionado por las posibilidades reales del niño. Así, el horario de vida, las formas en que se organizan los procesos de su alimentación, sueño, baño; la posibilidad de ofrecerle un tiempo para hacer independientemente lo que sienta deseos de hacer, el permitirle el movimiento y el intercambio con los otros niños; el convertir el tiempo de las actividades programadas en un momento de alegría y satisfacción, como parte de sus requisitos pedagógicos; el cambiar inclusive lo programado en un momento específico para no interrumpir alguna actividad, todo ello es expresión de este principio fundamental.” (CUBA, 1995 p. 3-4)

estruturar seu ensino e educação.<sup>132</sup> (CUBA, 1995, p.5)

#### **4 - A vinculação da educação da criança com o seu contexto social.**

Princípio fundamental, nessa etapa da vida da criança, pois a integração com o contexto social permite que se interesse em conhecê-lo. Porque

em contato com seu meio, com seu tempo e com seu espaço, que a criança, em uma aproximação com sua realidade sente o desejo de compreendê-la, fazê-la sua, amá-la e apropriar-se dela, se enriquece e se desenvolve. (CUBA, 1995, p. 7)<sup>133</sup>

Segundo as orientações para a Educação pré-escolar não se trata de “encher” a criança com conteúdo, mas vincular o processo de seu desenvolvimento ao contexto social em que vive.

**5 – A unidade entre o instrutivo e o formativo:** esse princípio chama a atenção para que a atividade realizada pelo adulto, responsável diretamente pelo desenvolvimento da criança, não esteja restrita ao aspecto instrutivo, mas também à formação de valores como

sentimentos de amor e respeito à sua família, seus companheiros e educadoras; à sua pátria, e aos símbolos que a representam; ao trabalho que realizam as pessoas que o rodeiam e a satisfação de cumprir com tarefas sensíveis, assim como qualidades pessoais como a bondade, a verdade, a honestidade e a perseverança, entre outras. (CUBA, 1995, p. 7)<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> No original em espanhol lê-se: “Aunque las diferentes actividades contribuyen al desarrollo infantil, existen algunas que resultan más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional con el adulto, en la lactancia; la actividad con objetos, en la edad temprana y el juego, en la edad preescolar propiamente dicha, por lo que devienen medio esencial al estructurar su enseñanza y educación.” (CUBA, 1995, p.5)

<sup>133</sup> No original em espanhol lê-se: “Es en contacto con su medio, con su tiempo y con su espacio que el niño, en un acercamiento a su realidad siente el deseo de comprenderla, hacerla suya, amarla y al apropiarse de ella, se enriquece y se desarrolla.” (CUBA, 1995 p.7)

<sup>134</sup> No original em espanhol lê-se: En todos los momentos de la vida del niño debe propiciarse la formación de sentimientos de amor y respeto hacia su

**6 - A vinculação da instituição infantil e da família.** Princípio com base num trabalho integrado, entre a família e a instituição a fim de que, por um lado, a instituição possa contribuir para que a família, em casa, continue a tarefa educativa. E também, que a família ofereça informações sobre suas necessidades e possibilidades como “potencializador” educativo.

**7 – A sistematização dos diferentes componentes do processo educativo:** Relação entre as diferentes áreas do desenvolvimento de um mesmo ciclo de vida; numa mesma área do desenvolvimento, entre os diferentes ciclos de vida; entre a etapa pré-escolar e a escola primária. Com o objetivo de orientar o planejamento e organização das atividades pedagógicas, desenvolvidas nos Círculos Infantis, o documento de orientação apresenta relações a serem consideradas pelas educadoras.

- a) Entre as distintas áreas de desenvolvimento para um mesmo ciclo ou ano de vida;
- b) Em uma mesma área de desenvolvimento, em um ciclo determinado ou para toda a etapa pré-escolar;
- c) Entre os diferentes ciclos de toda a etapa; (CUBA, 1995, p. 8)<sup>135</sup>

**8 - A atenção às diferenças individuais.** Um princípio importante para que o professor organize suas atividades de trabalho de acordo com as características individuais do desenvolvimento da criança.

Consideramos que esses princípios evidenciam os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, apresentados no decorrer do capítulo anterior. Percebemos que, em cada um deles, há a preocupação em

---

familia, sus compañeros y educadoras; hacia su patria, y los símbolos que la representan; hacia el trabajo que realizan las personas que lo rodean y la satisfacción por cumplir con sencillas tareas, así como cualidades personales como la bondad, la veracidad, la honestidad y la perseverancia, entre otras. (CUBA, 1995, p 7)

<sup>135</sup> No original em espanhol lê-se: “a) Entre las distintas áreas de desarrollo para un mismo ciclo o año de vida; b) En una misma área de desarrollo, en un ciclo determinado o para toda la etapa preescolar; c) Entre los diferentes ciclos de toda la etapa; d) Entre la culminación de la etapa preescolar y el inicio de la educación primaria.” (CUBA, 1995, p. 8)

situar a criança, enquanto sujeito da atividade pedagógica, a partir do momento em que são respeitadas suas características individuais para a organização de toda atividade. Também percebemos a explicitação de elementos como a apropriação dos signos, do uso dos objetos, o afeto, a família, como promotores do desenvolvimento humano, assim como a Educação Pré-escolar como um espaço que proporciona diferentes situações sociais do desenvolvimento.

É importante salientarmos que esses princípios da Educação Pré-escolar, em Cuba, resultam de estudos e pesquisas apoiados pelo Estado. Esse apoio se inicia, na década de 1960, com a responsabilidade dada à Federação das mulheres cubanas para organização desse nível de ensino, bem como, a realização de pesquisas, fundamentadas no materialismo histórico e dialético sobre o desenvolvimento humano na criança. Os convênios realizados com a ex-União Soviética, como já afirmamos, permitiram que pesquisadores cubanos realizassem estudos naquele país, e ao retornarem a Cuba participassem da organização do sistema educacional, junto ao Instituto de Infância e ao Ministério de Educação. Muitas pesquisas que foram feitas no país, estavam sob a assessoria de pesquisadores soviéticos do Instituto de Investigações Científicas de Educação pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Essas pesquisas pedagógicas e psicológicas realizadas, nas décadas de 1960 e 1970, sobre a “educação e o desenvolvimento de crianças nos primeiros anos de vida e pré-escolares”<sup>136</sup> (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1988), e compiladas no livro *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño pré-escolar* (1988)<sup>137</sup>, se constituíram em

pontos de partida para o aperfeiçoamento da prática pedagógica pré-escolar ao estar incluídos no atual programa de educação dos Círculos Infantis, no programa de educação para as crianças do sexto ano de vida e nas orientações metodológicas que guiam sua aplicação em nossas instituições (ibidem, 1988)<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> No original em espanhol lê-se: “educación y el desarrollo de los niños de edad temprana y preescolar” (LÓPEZ, 1988, p.?)

<sup>137</sup> Os resultados das pesquisas realizadas estão publicadas no livro “Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar”, de um coletivo de autores, entre eles Ana María Siverio Gómez e Josefina López Hurtado, publicado em 1988, pela Editora Pueblo y Educación.

<sup>138</sup> Entrevista concedida à Tânia Brasileiro, em 2011, na transcrição lê-se: Los resultados de la mayoría de estas investigaciones han constituido puntos de



Segundo López Hurtado (2011), com o retorno dos pesquisadores da URSS e a criação do Instituto da Infância, aliado à possibilidade de assessoria dos profissionais soviéticos, foi possível criar as bases para organização da educação para a infância em Cuba, pois a possibilidade de assessoria com estudiosos da linha de Vigotski, “permitiu um fortalecimento científico, por meio da investigação científica nos primeiros anos de vida, desde que a criança nasce, até que ingresse no primeiro ano da escola primária.” (LÓPEZ HURTADO, 2011)<sup>139</sup>. A autora chama a atenção para a importância do Instituto da Infância, criado em 1971, na melhoria de qualidade na atenção da criança cubana. Para ela, o Instituto, criado por Vilma Espín, possibilita

estabelecer uma política de atenção à infância de maneira integral. O que hoje é um pouco a base metodológica forte do que é uma relação intersetorial, interdisciplinar em Cuba, nasceu ali. Porque ali foi onde, talvez, não com um pensamento prévio da necessidade dessas interações de disciplinas, mas que no mesmo ‘que fazer’ e na mesma produção científica para atender ao desenvolvimento das crianças nos Círculos Infantis, e elevar a qualidade do desenvolvimento, que ali se podia conseguir, e que, portanto, era elevar a qualidade da atenção à criança no sentido geral e não somente pedagógico. Isso foi determinando que se fossem incluindo psicólogos, sociólogos, pedagogos,

---

partida para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica preescolar al estar incluidos en el actual *Programa* de educación de los Círculos Infantis infantiles, en el *Programa* de educación para los niños de sexto año de vida y en las orientaciones metodológicas que guían su aplicación en nuestras instituciones.”(LÓPEZ, 1988, p. ?)

<sup>139</sup> Entrevista concedida à Tânia Brasileiro, em 2011, na transcrição lê-se: “Eso ha sido un producto posterior, pero en aquel entonces que fue en la década del 70, y precisamente porque surgió el Instituto de la Infancia, ahí en ese momento nos fuimos uniendo a la Facultad de Psicología, del Ministerio de Educación, algún otro del Ministerio de Salud Pública, nos fuimos uniendo en la proyección, en el análisis de estas teorías, pero básicamente a través de la proyección y el fortalecimiento científico, a través de la investigación científica en las primeras edades, desde que el niño nace hasta que ingresa en el primer grado de la escuela primaria.”

filólogos, especialistas da medicina em geral, no crescimento e desenvolvimento, pediatria, se foram vinculando paulatinamente ao Instituto da Infância a distintas investigações, e na análise de seus resultados foram estabelecendo um vínculo... e vimos que era necessário. (LÓPEZ HURTADO, 2011)<sup>140</sup>

Como resultado dessas pesquisas, é definido o Plano de Educação Pré-Escolar<sup>141</sup>. O Plano leva em consideração as áreas de desenvolvimento e do conhecimento consideradas necessárias que a criança tenha, se aproprie e desenvolva. Os conteúdos dessas áreas estão definidos como:

ÁREAS	CONTEÚDOS
Desenvolvimento Sócio-moral	Emoções e Sentimentos Qualidades Morais Relações interpessoais e normas de comportamento social Hábitos Culturais Educação Laboral
Motricidade	Ginástica Matutina Educação Física
Conhecimento do mundo	Conhecimento do Mundo social Conhecimento do Mundo Natural Conhecimento do Mundo dos objetos, suas propriedades e relações

<sup>140</sup> Entrevista concedida à Tânia Brasileiro, em 2011, na transcrição lê-se: “El Instituto de la Infancia fue una institución que logró establecer la política, en primer lugar de la atención a la infancia de una manera integral, ya lo que hoy es un poco la base metodológica fuerte de lo que es una relación intersectorial, interdisciplinaria en Cuba, nació allí Porque allí fue donde quizás no con un pensamiento previo de la necesidad de esas interacciones de disciplinas, sino que en el mismo ‘quehacer’ y la misma producción científica para atender al desarrollo de los niños en los Círculos Infantiles, y elevar la calidad del desarrollo que allí se podía lograr, que por tanto era elevar la calidad de la atención al niño en sentido general y no solo pedagógico. Eso fue determinando que se fueran incluyendo psicólogos, sociólogos, pedagogos, filólogos, especialistas de la medicina en general, en el crecimiento y desarrollo, pediatría, se fueron vinculando paulatinamente al Instituto de la Infancia a distintas investigaciones, y el análisis de sus resultados fue estableciendo un vínculo... y vimos que era necesario...” (LÓPEZ HURTADO, 2011, p. ?)

<sup>141</sup> No original em espanhol: Plan de Educación Preescolar.

	Noções Elementares de Matemática Construção Relações Espaciais e Temporais Educação Sensorial
Língua Materna	Vocabulário Construção Gramatical Expressão Oral Análise Fônica Pré-escritura Literatura Infantil
Expressão Plástica	Desenho Modelagem Trabalho Manual
Música e Expressão Corporal Brincadeira	

Fonte: CUBA, 1995, p.21-22

Essas áreas são organizadas e distribuídas, em cada etapa da Educação Pré-escolar, de acordo com as características do momento de vida da criança, e considerando seu *nível de desenvolvimento real*. Por sua vez, as atividades são planejadas pensando no futuro, nas possibilidades de desenvolvimento humano de cada criança, na relação entre o seu nível real e sua *zona de desenvolvimento iminente*. Isso significa que o adulto deve planejar a partir do que as crianças já se apropriaram e desenvolveram, e também, no que precisa ser apropriado, no nível de desenvolvimento que se deseja alcançar e no sujeito que se deseja formar.

Desse modo,

as atividades que a criança irá realizar estão muito relacionadas com os diferentes objetivos e conteúdos que se planejam no programa, **isso quer dizer que as crianças realizarão atividade de construção, de jogo, atividades para o desenvolvimento, atividades de caráter motriz, dramatizações, conversas, que permitam o desenvolvimento de sua expressão e a assimilação da língua materna, etc.** Essas atividades serão muito variadas, mas todas elas devem ser pedagogicamente concebidas, estruturadas, e dirigidas pela educadora para que realmente alcancem um efeito em sua

aprendizagem, desenvolvimento e formação.  
(CUBA, 1995, p. 24)<sup>142</sup> [grifos nossos]

Compreendemos que esse Plano é um planejamento da atividade pedagógica que proporciona um contexto rico de experiências, com diversificadas relações interpessoais entre as crianças e o adulto, que coloca a criança em movimento, na realização de diversas atividades, e com isso desenvolve o sistema de funções psíquicas.

A partir do exposto, que representa uma breve contextualização histórica da implantação da educação para a infância em Cuba, observamos os avanços alcançados no atendimento educativo para crianças de 0 a 6 anos de idade no país. Essas ações são resultado de políticas de Estado, voltadas a proporcionar a melhor qualidade de desenvolvimento para essas crianças. Ressaltamos que a organização do ensino, e de seus princípios, foi definida a partir de pesquisas realizadas com o objetivo de identificar as características do desenvolvimento das crianças na etapa pré-escolar, considerando as condições objetivas para seu pleno desenvolvimento como ser humano. Consideramos que esse fato demonstra a preocupação do Estado, e dos pesquisadores cubanos, em propor uma concepção de educação coerente com a realidade política, econômica e social do país, e efetivá-la, na prática, para a concretização do projeto revolucionário.

Desse modo, essas pesquisas buscavam compreender as características de cada momento do desenvolvimento infantil, com o objetivo de proporcionar ações que promovessem, e promovam, o desenvolvimento da criança de maneira integral. Isso significa dizer, que o objetivo, dessa etapa do sistema de ensino, é promover o desenvolvimento das funções psíquicas que serão a base para o processo de aprendizagem escolar e apropriação do conhecimento teórico, com o fim de formar um sujeito com personalidade desenvolvida integralmente que possa agir, de forma autônoma e saudável, com os outros em sociedade.

---

<sup>142</sup> No original em espanhol: “Las actividades que el niño ha de realizar están muy relacionadas con los diferentes objetivos y contenidos que se plantean en el *Programa*, quiere ello decir que los niños realizarán actividades de construcción, de juego, actividades para el desarrollo, actividades de carácter motriz, dramatizaciones, conversaciones que permitan el desarrollo de su expresión y la asimilación de la lengua materna, etc. Muy variadas son estas actividades, pero todas ellas deben ser pedagógicamente concebidas, estructuradas, y dirigidas por la educadora para que realmente alcancen un efecto en su aprendizaje, desarrollo y formación.” (CUBA, 1995, p. 24)

### 3.1.1 – O atendimento institucional - Círculos Infantis

Mesmo atendendo a pressupostos pedagógicos únicos, as duas formas de atendimento à criança, em Cuba, apresentam características específicas que merecem ser descritas. Nesse item dedicaremos à apresentação da estrutura e demais aspectos do atendimento institucional, realizado nos Círculos Infantis.

O trabalho pedagógico nas instituições cubanas está estruturado em 4 ciclos:

- 1º ciclo: 1º ano de vida, de 0 a 12 meses: período em que as crianças são atendidas por vias não institucionais, por esse motivo não ocorre nos Círculos Infantis<sup>143</sup>.
- 2º ciclo: 2º e 3º anos de vida, de 12 meses a 2 anos.
- 3º ciclo: 4º e 5º anos de vida, de 3 anos a 4 anos.
- 4º ciclo: 6º ano de vida, 5 anos.

A partir dos princípios, anteriormente apresentados, e considerando as características do momento de vida das crianças, em cada ciclo, a atividade pedagógica é organizada a partir de três tipos de atividades: programadas, independentes e complementares.

As **atividades programadas** são aquelas organizadas pelas professoras visando formar a base para os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e do desenvolvimento, estando orientadas para preparar a criança para as atividades que serão realizadas na “escola primária”<sup>144</sup>.

As **atividades independentes** têm um importante espaço no trabalho realizado nos Círculos Infantis. Está orientada a permitir a tomada de decisões pela criança. Nesse momento as crianças organizam-se individualmente ou em grupo de acordo com o que planejam fazer. É, por essas atividades, que a criança demonstra seu nível de desenvolvimento, mas também, “[...] sua principal função consiste em conseguir que a criança se sinta livre, manifeste suas possibilidades em uma forma espontânea, que contribua ao desenvolvimento de sua independência e criatividade”. (CUBA, 1995, p. 26)<sup>145</sup>

<sup>143</sup> Fonte: [http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n\\_preescolar](http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n_preescolar)

<sup>144</sup> A escola primária abarca o trabalho pedagógico dirigido às crianças de 06 a 10 anos de idades

<sup>145</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] su principal función consiste en lograr que el niño se sienta libre y manifieste sus posibilidades en una forma

Nas **atividades independentes** a professora, também, exerce um papel importante, de forma indireta, é ela quem organiza o espaço oferecendo diferentes recursos que estejam de acordo com objetivos definidos, sem restringir a criação e a liberdade da criança. Dessa forma, as variadas possibilidades oferecidas são:

brincadeiras de papéis sociais, as atividades de desenho, modelagem, construção, entretenimento, jogos didáticos, de movimento, dramatizações, jogos musicais, passeios e tudo o que a educadora possa criar para enriquecê-las. Não se oferece um esquema de conteúdo destas atividades, porque isso seria contrário a sua própria essência, na qual a livre escolha da criança, entre as múltiplas opções que lhe oferecem, constitui o elemento mais importante.<sup>146</sup> (CUBA, 1995, p. 26)

As **atividades complementares** têm como objetivo oferecer propostas de atividades que não são contempladas no Programa dos Círculos Infantis, ou propostas como atividade programada. Essas atividades são feitas em grupos e enquanto a educadora está com um grupo realizando atividades programadas, outro grupo está em atividade independente.

Nas **atividades programadas** ocorre a divisão em subgrupos. Nesses casos é onde ocorrem as atividades complementares. Enquanto a educadora está com um subgrupo desenvolvendo as atividades programadas, a auxiliar poderá realizar atividades complementares com outro subgrupo, dinamizando o tempo e promovendo outras atividades. Segundo o documento de *Concepção do Programa de Educação Pré-escolar*,

---

espontânea, lo cual contribuye al desarrollo de su independencia y creatividad.” (CUBA, 1995, p. 26)

<sup>146</sup> No original em espanhol lê-se: “Entre las variadas alternativas a ofrecer a los niños durante la actividad independiente están el juego de roles, las actividades de dibujo, modelado, construcción, entretenimientos, juegos didáticos, de movimiento, dramatizaciones, juegos musicales, paseos y todo lo que la educadora pueda crear para enriquecerlas. No se ofrece un esquema de contenido de estas actividades, porque ello iría en contra de su propia esencia, en la cual la libre elección del niño, entre las múltiples opciones que se le brindan, constituye el elemento más importante.” (CUBA, 1995, p. 26)

a experiência evidencia que na prática, enquanto a educadora realiza uma atividade com um pequeno subgrupo, com um conteúdo específico, as crianças restantes realizam atividades independentes ou dirigidas com diversos conteúdos. Isto reduz sensivelmente o tempo destinado no horário à área do programa de que se trata. É por isso, que se concebeu esta atividade como via para, ao mesmo tempo, reafirmar o que a educadora está tratando, exercitar algo já dado ou introduzir algumas questões que às vezes não é necessário tratar nos pequenos subgrupos. (CUBA, 1995, p. 27)<sup>147</sup>

O programa de educação pré-escolar é organizado por áreas do desenvolvimento. Elas dizem respeito às habilidades motoras e psicológicas imprescindíveis para a formação da criança e preparação para a aprendizagem escolar.

As áreas do desenvolvimento e áreas do conhecimento estão distribuídas no programa da seguinte forma:

---

<sup>147</sup> No original em espanhol lê-se: “La experiencia ha evidenciado que en la práctica, mientras la educadora realiza una actividad con un pequeño subgrupo, con un contenido específico, los restantes niños realizan actividades independientes o dirigidas con muy diversos contenidos. Esto reduce sensiblemente el tiempo destinado en el horario al área del *Programa* de que se trate. Es por eso, que se ha concebido esta actividad como vía para, en el mismo tiempo, reafirmar lo que la educadora está tratando, ejercitar algo ya dado o introducir algunas cuestiones que a veces no es necesario tratar en los pequeños subgrupos (CUBA, 1995, p.27)

Atividades programadas	Frequências semanais por grupo					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Áreas do desenvolvimento						
Língua materna	5	5	4	4	4	4
Sensório Motora	5					
Educação Física		2	2	2	2	2
Ginástica matutina			5	5	5	5
Conhecimento do mundo dos objetos e suas relações		3	3	3	3	3
Noções elementares da matemática					*	2
Educação musical e Expressão corporal	*	*	1	2	2	1
Conhecimento do mundo natural Conhecimento do mundo social		*	*	1**	1**	1**
Educação plástica		*	*	2	2	2
Brincadeira	*	*	*	5	5	5
Tempo de atividades (minutos)	3-5	7-8	10	15	20	25

\* Não estão marcadas no horário, mas tem conteúdo que lhes dá cumprimento por meio de todas as atividades.

\*\* Esta área de desenvolvimento tem frequência quinzenal, alterna com conhecimento do mundo social.

Fonte: OEI, disponível em <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/cuba.PDF>, [2002]. Acesso em fevereiro de 2014.

Aqui, gostaríamos de destacar que o programa refere-se a áreas do desenvolvimento e áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de que o **objetivo da educação infantil, por ser a primeira etapa, forma as bases para a apropriação do conhecimento teórico e da formação da personalidade.** Desse modo, ao final da etapa pré-escolar, não há a obrigatoriedade de domínio da linguagem escrita e da matemática, mas que essas habilidades sejam desenvolvidas, juntamente com formações mais específicas da personalidade e da formação da atividade de estudo, principalmente no interesse em se apropriar do conhecimento produzido historicamente. López Hurtado (2004, p.19), faz a seguinte consideração sobre este assunto:

**quando falamos da preparação da criança para seu ingresso na escola não nos referimos ao domínio de conhecimentos e procedimentos, habilidades específicas para a posterior aprendizagem da leitura, a escrita e a matemática como objetivos básicos da**



**educação primária**, mas do alcançar formações mais amplas e necessárias, sem que se negue que esta preparação específica é também necessária. **Trata-se de conseguir que nas crianças se forme uma atitude favorável para sua futura escola, que nele se tenham formados motivos e interesses por aprender, por conhecer os fenômenos do mundo que lhe rodeia, que nele se tenha alcançado a responsabilidade no cumprimento de tarefas ou encomendas, que saibam e aceitem trabalhar e compartilhar um trabalho coletivo com seu grupo de companheirinhos.**<sup>148</sup> [grifos nossos]

Aqui, se torna evidente a proposta da Educação Pré-escolar cubana, de que a atividade pedagógica não pode estar voltada para o “encurtamento da infância”, mas que este seja um período de apropriação do legado humano, das habilidades humanas, para a criança. Preparar “para o ingresso na escola”, significa preparar a bases do desenvolvimento psíquico integral para a apropriação do conhecimento teórico, formar motivos para a atividade de estudo, principalmente no último ano da pré-escola, assim como conteúdos concretos para a formação da personalidade. Deve-se, segundo Zaporózhets (19--/1987, p.245),

[...] aperfeiçoar o conteúdo, as formas e os métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a

---

<sup>148</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Cuando hablamos de la preparación del niño para su ingreso en la escuela no nos referimos al dominio de conocimientos y procedimientos, habilidades específicas para el posterior aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática como objetivos básicos de la educación primaria, sino del logro de formaciones más amplias y necesarias, sin que se niegue que esta preparación específica es también necesaria. Se trata de lograr que en el niño se forme una actitud favorable hacia su futura escuela, que en él se hayan formado motivos e intereses por aprender, por conocer los fenómenos del mundo que le rodea, que en él se haya logrado la responsabilidad en el cumplimiento de tareas o encomiendas, que sepa y acepte trabajar y compartir una labor colectiva con su grupo de compañeritos.” (LÓPEZ HURTADO, 2004, p.19),

formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.<sup>149</sup>

Outro elemento importante, que merece destaque para confirmar a preocupação com a infância, é a expressão usada para se referir à profissional que atende a criança de 0 a 6 anos de vida. Nos Círculos Infantis, do primeiro ao terceiro ciclo, as profissionais, mesmo com titulação de professoras, são chamadas de *educadoras* para enfatizar o caráter **não escolar** dessa etapa do sistema educacional. Essa expressão traz a representação do exposto anteriormente, de que as situações sociais de desenvolvimento, nos Círculos Infantis, promovem o desenvolvimento humano para o convívio coletivo, autorregulação e autonomia para momentos posteriores do seu desenvolvimento.

Venguer ([19--]/1987, p.259) ao estudar o desenvolvimento psíquico dos primeiros anos de vida da criança e da idade pré-escolar, afirma que, neste período, está a formação de qualidades “[...] da personalidade da criança, as que lhe ajudam a entrar no coletivo da sala, a encontrar nele seu lugar, a participar de uma atividade geral.” Essas qualidades

são os motivos sociais de conduta, as regras de conduta assimiladas pela criança com antecedência e as habilidades de estabelecer e manter relações com seus coetâneos que se formam no jogo e em outros tipos de atividades conjuntas dos pré-escolares ([19--]/1987, p.259)<sup>150</sup>

Outro importante elemento, a ser considerado na organização da atividade pedagógica dos Círculos Infantis, é a proposta de que as

---

<sup>149</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] perfeccionar el contenido, las formas y los métodos de educación para asegurar en cada etapa evolutiva del desarrollo del niño la formación sucesiva, por etapas, de las cualidades y capacidades de la futura personalidad.” (ZAPORÓZHETZ, 19--/1987, p.245)

<sup>150</sup> Na tradução em espanhol, lê-se: “[...] de la personalidad del niño, las que le ayudan a entrar en el colectivo del aula, a encontrar en él su lugar, a participar de una actividad general. Dichas cualidades son los motivos sociales de conducta, las reglas de conducta asimiladas por el niño con antelación y las habilidades de establecer y mantener relaciones con sus coetâneos que se forman en el juego y en otros tipos de actividades conjuntas de los preescolares.” (VENGER, 1987, p. 259)

atividades sejam organizadas pelas crianças. Diferentemente do que se denomina como “rotina” no Brasil, em Cuba o *Horário de Vida* se refere à organização das ações que a criança faz ao longo do seu dia, como higiene, alimentação, descanso, atividades programadas, e brincadeira. O diferencial, nesse termo, é tratá-las como atividades da vida da criança, que ela realiza fora do contexto institucional e educacional. A definição dos horários e do tempo destinado para cada atividade é, principalmente, para organizar seus horários e o tempo das necessidades e características do processo de formação humana da criança, e não do tempo do professor. Abaixo apresentamos uma sugestão de *Horário de Vida*, disponível no site do Ministério de Educação:

<b>PRIMEIRO ANO DE VIDA</b>			
<b>Subgrupo de 45 dias - 3 meses</b>		<b>Subgrupo de 3 - 6 meses</b>	
6:00 – 6:30	Acordar – leite (mamar)	6:00 – 6:30	Acordar – leite (mamar)
8:00 – 9:00	Sono	8:00	Suco
9:00	Leite (mamar)	8:15 – 10:00	Sono
9:30	Banho de sol	10:00	Alimentação e banho de sol. Higiene
9:45	Atividade programada	10:45	Atividade programada
10:15	Suco	11:00	Banho
10:30 – 12:00	Sono	11:30– 13:30	Sono
12:00	Banho	13:45	Atividade programada
12:15	Leite	14:30 – 16:30	Sono
13:00 – 15:00	Sono	16:30	Alimentação e higiene
15:00	Leite	18:00 – 19:00	Sono
15:30	Atividade programada	19:30	Leite (mamar)
16:30 – 18:00	Sono	22:30 – 6:00	Sono noturno
18:00	Leite (mamar)	23:00 – 24:00	Leite (mamar)
19:30 – 6:00	Sono noturno		
21:00 – 24:00	Leite (mamar)		

Fonte: <http://preescolar.cubaeduca.cu>

<b>SEGUNDO ANO DE VIDA</b>			
<b>Subgrupo de 12 a 18 meses</b>		<b>Subgrupo 18 a 24 meses</b>	
7:00	Acordar – café da manhã	7:00	Acordar – café da manhã
8:30	Lanche - Higiene	8:30	Lanche - Higiene
9:30	Atividade programada	9:00	Atividade programada
10:00 - 11:30	Sono	10:00	Banho
11:30	Alimentação (almoço). Higiene	11:00	Alimentação (comida). Higiene
13:30	Atividade programada	11:45 - 14:45	Sono
13:45	Banho	15:00	Atividade programada
14:15 – 15:45	Sono	15:30	Lanche - Higiene
15:45	Lanche - Higiene	19:00	Alimentação (comida). Higiene
19:00	Alimentação (comida). Higiene	20:30 – 7:00	Sono noturno
20:00 – 7:00	Sono noturno		

Fonte: <http://preescolar.cubaeduca.cu>

<b>SEGUNDO ANO DE VIDA</b>			
<b>Subgrupo de 12 a 18 meses</b>		<b>Subgrupo 18 a 24 meses</b>	
7:00	Acordar – café da manhã	7:00	Acordar – café da manhã
8:30	Lanche - Higiene	8:30	Lanche - Higiene
9:30	Atividade programada	9:00	Atividade programada
10:00 - 11:30	Sono	10:00	Banho
11:30	Alimentação (almoço). Higiene	11:00	Alimentação (comida). Higiene
13:30	Atividade programada	11:45 - 14:45	Sono
13:45	Banho	15:00	Atividade programada
14:15 – 15:45	Sono	15:30	Lanche - Higiene
15:45	Lanche - Higiene	19:00	Alimentação (comida). Higiene
19:00	Alimentação (comida). Higiene	20:30 – 7:00	Sono noturno
20:00 – 7:00	Sono noturno		

Fonte: <http://preescolar.cubaeduca.cu>

<b>TERCEIRO ANO DE VIDA</b>		<b>QUARTO ANO DE VIDA</b>	
7:00	Acordar – café da manhã	7:00	Acordar
8:00	Ginástica matutina	7:30	Café da manhã
8:30	Atividade programada	8:00	Ginástica matutina
9:00	Lanche - Higiene	8:30	Atividade programada
9:40	Atividade programada	9:15	Lanche - Higiene
10:00	Banho	9:45	Atividade programada
11:15	Alimentação (almoço). Higiene	10:30	Banho
12:00 – 14:30	Sono	11:45	Alimentação (almoço) - Higiene
15:00	Lanche - Higiene	12:30 - 15:00	Sono
19:00	Alimentação (comida) - Higiene	15:15	Atividade programada
20:30 – 7:00	Sono noturno	15:45	Lanche - Higiene
		19:00	Alimentação (comida) - Higiene
		21:00 - 7:00	Sono noturno

Fonte: <http://preescolar.cubaeduca.cu>

<b>QUINTO ANO DE VIDA</b>		<b>SEXTO ANO DE VIDA - Opção A</b>	
7:00	Acordar	7:00	Acordar
7:30	Café da manhã	7:30	Café da manhã
8:00	Ginástica matutina	8:00	Ginástica matutina
8:30	Atividade programada	8:30	Atividade programada
9:15	Lanche - Higiene	8:55	Jogos de papeis
9:45	Atividade programada	9:30	Lanche
10:45	Banho	10:15	Atividade programada
12:15	Alimentação (almoço). Higiene	10:50	Atividade programada
13:00 – 15:00	Sono	11:15	Atividade independente
15:30	Atividade programada	12:30	Alimentação (comida). Higiene
16:00	Lanche - Higiene	13:20 – 14:50	Sono
19:00	Alimentação (comida). Higiene	15:00	Outras atividades
21:00 – 7:00	Sono noturno	16:00	Lanche
		19:00	Alimentação (comida). Higiene
		21:00 – 7:00	Sono noturno

Fonte: <http://preescolar.cubaeduca.cu>

A partir do *Horário de vida* da criança, vamos destacar alguns elementos que fazem parte do contexto dos Círculos Infantis e consideramos importantes para a organização da atividade pedagógica.

A **organização do tempo** para as crianças de 0 a 6 anos de idade é fundamental na atividade pedagógica. Nas atividades que compõe o *Horário de vida* da criança, estão presentes fatores que promovem seu desenvolvimento físico e psicológico. Além de estarem presentes os cuidados necessários com essa faixa etária, essas atividades, feitas em grupo, permitem as relações interpessoais com seu grupo de idade e com a professora, fator importante na formação da personalidade, por se apropriar de regras socialmente construídas e necessárias para sua vida em sociedade.

Em Cuba, apesar das dificuldades que encontram para construir novas instalações para os Círculos Infantis, devido às condições econômicas do país, a **organização do espaço** segue os princípios da educação, para essas crianças, conforme apresentamos na seção anterior. Nossas observações constataram a existência de materiais diversificados, na sua grande maioria, produzidos pelas próprias educadoras. Esses materiais – sucatas de embalagens de diversos produtos, brinquedos industrializados, brinquedos que imitam objetos domésticos ou ferramentas de trabalho confeccionados com papelão e forrados com jornais – estão disponíveis às crianças para os momentos das atividades de brincadeira, proporcionando o desenvolvimento da imaginação e criação.

Ao se tratar de educação institucionalizada, o espaço deve priorizar a realização de atividades diversificadas pela criança, garantindo seu desenvolvimento. Deve proporcionar experiências relacionadas ao seu meio social, e organizadas para que elas vivenciem atividades no âmbito motor e emocional.

Nesse espaço estão inúmeras possibilidades que a criança pode vivenciar. Também, novas situações que contribuirão para a formação de sua personalidade e o surgimento de neoformações psíquicas (tanto no âmbito motriz como emocional), por isso, o espaço deve estar organizado de forma a promover o acesso da criança aos diferentes tipos de materiais, e ao mesmo tempo em que possa interagir com outras crianças.

Durante as visitas aos Círculos Infantis, situados em prédios construídos para esse atendimento<sup>151</sup>, observamos a existência de salas

---

<sup>151</sup> Como afirmamos anteriormente, em Cuba, além dos prédios construídos especialmente para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, também é

de aulas, para uso específico de cada ciclo, nas quais os trabalhos das crianças são expostos. Também, de espaço ao ar livre para os momentos das atividades de brincar, nos quais as inter-relações entre educadora-criança e criança-criança se fazem constantemente possíveis.

Vieira (2009) aponta a importância da organização do espaço como meio para possibilitar o desenvolvimento da criança. Segundo a autora,

o ambiente educacional precisa envolver as crianças em experiências espontâneas e mediadas por pessoas experientes, priorizar o manuseio de diversos instrumentos e objetos que são acumulados no decorrer da história e promover as trocas entre crianças-crianças e crianças-adultos, fazendo do espaço educacional não apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um espaço para encontro de crianças e adultos num ambiente que favoreça o encontro de diferentes culturas e no qual as crianças e os adultos constroem e reconstróem saberes. (VIEIRA, 2009, p. 57)

Vigotski, não apresenta um texto específico sobre a organização do espaço para o desenvolvimento da criança, no entanto, afirma que o desenvolvimento se dá na relação entre a criança – criança, criança – adulto, mediada pelas condições do contexto em que vive. No texto *A questão do meio na pedologia* (2010)<sup>152</sup>, o contexto social pode ser compreendido como o contexto psicológico, no qual a criança vive, e produz vivências.

Compreendemos que o papel do adulto, o “outro” mais experiente, é proporcionar um espaço rico que permita à criança experimentar diferentes sensações no que se refere à percepção, linguagem, emoção, orientação espacial, ou seja, estar em contato com

---

possível ver casas que foram adaptadas para esse fim. Essas casas foram adaptadas após o Triunfo da Revolução, quando o governo inicia um Programa de atendimento a essas crianças, inicialmente com o objetivo de permitir o acesso às mulheres ao mercado de trabalho, porém com um atendimento com qualidade e que contribuísse para o desenvolvimento e educação das crianças.

<sup>152</sup> Texto traduzido por Marcia Pileggi Vinha, publicado na Revista de Psicologia da USP, 21(4), 2010.

os objetos que compõe o espaço e com adultos e crianças que fazem parte desse contexto, de diferentes possibilidades.

Por isso, concordamos com Mello (2010, p. 199-200), quando afirma que:

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e da criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

Essa estrutura dos Círculos Infantis é pensada a fim de proporcionar, à criança, condições objetivas para promover seu desenvolvimento, como ser humano, e dentro das condições sociais e econômicas enfrentadas pelo país. Aqui, ainda não discutimos atividades pedagógicas realizadas nessas instituições. Isso é feito posteriormente. A seguir, apresentamos a estrutura do *Programa Educa a tu hijo*, para que se possa conhecer como é desenvolvido e oferecido à população.

### **3.1.2 – Atendimento não institucional: *Programa Social de Atenção Educativa Educa a tu hijo***

O *Programa Educa a tu hijo*, conhecido pelo atendimento não institucional à criança, apresenta uma organização específica a partir de três elementos básicos: **família, comunidade, enfoque intersetorial**.

Siverio Gómez (1995), em pesquisa realizada na década de 1980<sup>153</sup>, demonstra a importância da família na implantação do

---

<sup>153</sup> Além dessa pesquisa citada, outras pesquisas foram realizadas para compreender a importância da família no desenvolvimento humano na criança. Algumas foram reunidas no livro *La dimensión familiar em Cuba: pasado y presente*, organizado por Ana Vera Estrada, 2007.



programa. A família<sup>154</sup> é considerada o primeiro elemento básico de todo o programa, por ser

**[...] o primeiro portador da experiência social para cada menino e menina que nasce e que se constitui em um de seus pilares fundamentais.** Além de assegurar a sobrevivência, o abrigo e a nutrição ao menino e à menina desde que nascem, os introduzem no mundo das relações com as pessoas, com o mundo natural, com o social, com os dos objetos, que acontece tudo em um contexto de afeto, carinho e a aceitação. (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p.20)<sup>155</sup> [grifos nossos]

Em Cuba, como em outros países, as mulheres têm direito à licença maternidade. Em 1974, é aprovada a licença maternidade remunerada a partir das 34 semanas de gestação e de 12 semanas após o parto<sup>156</sup>. Em 2003, considerando os estudos realizados sobre a importância da família no desenvolvimento da criança, o direito à licença é modificado. A partir do Decreto Lei No. 234, o direito à licença maternidade fica mais flexível, dando direito a mães e pais de se alternarem, assim como tendo o direito de ampliar seu tempo. As mães continuam tendo direito à licença maternidade remunerada de 18 semanas, como na lei de 1974. A partir de 2003, ao final desse período, elas podem optar por licença remunerada até a criança ter 1 ano, recebendo um apoio social de 60% do valor da remuneração anterior, com o direito de retorno ao mesmo local de trabalho, após esse período. O fator diferencial é que, os pais da criança podem optar em qual dos dois irá usufruir desse direito, ou seja, a mãe ou o pai tem direito a essa licença remunerada de 12 meses.

---

<sup>154</sup> Estamos compreendendo como família núcleo primário afetivo que a criança participa, por isso, ela pode apresentar uma configuração diferente daquela tradicional constituída de pai mãe e filho.

<sup>155</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] es el primer portador de la experiencia social para cada niño y niña que nace y se constituye en uno de sus pilares fundamentales. Además de asegurar la supervivencia, el abrigo y la nutrición al niño y la niña desde que nacen, los introduce en el mundo de las relaciones con las personas, con el mundo natural, con el social, con el de los objetos, todo lo cual acontece en un marco de afecto, cariño y aceptación”. (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p.20)

<sup>156</sup> Lei 1263, "De la Maternidad de la Trabajadora", de 14 de janeiro de 1974.

Esse direito, de usufruir a licença de 12 meses com o recém-nascido, demonstra a política pública de cuidado com a criança e a infância, e a compreensão da família, como base fundamental para a melhor qualidade do desenvolvimento da criança. Esse direito coloca em prática os pressupostos definidos pelo Estado como atribuições da família, definidos no “Código da Família”, Lei Nº 1289 de 14 de fevereiro de 1975, que estabelece:

a responsabilidade compartilhada entre a mãe e o pai de atender, cuidar, proteger, educar, assistir, dar profundo afeto e preparar para a vida seus filhos e filhas, constituindo um direito e um dever de ambos assumir totalmente tais responsabilidades, assim como desfrutar das satisfações derivadas de uma estreita relação com eles desde as primeiras “etapas” da vida. (CUBA, 2003, p 1)<sup>157</sup>

Devemos lembrar que, nos primeiros anos de vida, a família ou o adulto responsável pela criança orienta e dá sentido a sua atividade principal, a *comunicativa emocional*. É na família que as primeiras formas de expressão surgem e a criança começa a fazer parte do mundo da linguagem, e o mundo da linguagem parte da criança, como expressão da unidade entre a atividade social, ou externa, e sua atividade interna. Dessa forma, o primeiro contexto para construção do significado e sentido das relações sociais acontece na família.

Outro elemento básico do programa é a **comunidade**. Nela a família interage e se identifica por possuírem características culturais e econômicas semelhantes e por ser “onde surgem alguns dos atores sociais que podem, uma vez capacitados, converter-se em **agentes mobilizadores educativos da família e das mais jovens gerações**” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p.21)<sup>158</sup> [grifos nossos]. Na comunidade,

---

<sup>157</sup> No texto original lê-se: “[...] la responsabilidad compartida entre la madre y el padre de atender, cuidar, proteger, educar, asistir, dar profundo afecto y preparar para la vida a sus hijos e hijas, constituyendo un derecho y un deber de ambos asumir cabalmente tales responsabilidades, así como disfrutar de las satisfacciones derivadas de una estrecha relación con ellos desde las más tempranas etapas de la vida.” (CUBA, 2003, p.1)

<sup>158</sup> No texto original lê-se: “[...] donde surgen algunos de los actores sociales que pueden, una vez capacitados, convertirse en agentes movilizadores y

acontecem as reuniões e encontros de orientação do Programa. Por isso, além de ser o contexto da família que participa do *Educa a tu hijo*, nela acontece a mobilização para a participação dos pais, mães e adultos responsáveis pelas crianças, assim como troca de experiências entre as famílias.

O terceiro elemento, o **enfoque intersetorial**, se dá pela participação de diferentes órgãos sociais no programa, são eles: saúde, educação, cultura, esportes, proteção, organização feminina e outros que possam dar suporte à realização das ações do programa, como por exemplo, o Conselho Popular, os Centros de Defesa da Revolução. Estes últimos, não participam da elaboração das ações do programa, porém, são fundamentais enquanto representantes da comunidade. Cada órgão tem uma função específica dentro do projeto, segundo Rivera Ferreiro et al (20--, p. 47-49), podem ser descritas como:

#### **\*Saúde:**

- Médicos e enfermeiras da família e especialistas de diferentes instituições de saúde como executores e promotores.
- Representantes do setor nos Grupos Coordenadores dos diferentes níveis.
- Os consultórios como cenários para orientação às grávidas.
- Programas de saúde que dão suporte a implementação do *Educa a tu hijo*:
  - Materno infantil;
  - Prevenção de acidentes;
  - Atenção integral à família;
  - Nutrição
- Suporte bibliográfico, vídeos, folder, cartazes, etc.

#### **\* Cultura**

- Representantes do organismo nos Grupos Coordenadores.
- Promotores culturais e instrutores de arte como promotores e executores;
- Especialistas de expressão artística e literária criado para os meninos e meninas, e suas famílias.
- Instituições culturais (casas de cultura, museus, galerias, bibliotecas, entre outros)

- Suporte bibliográfico para a capacitação de todo o pessoal envolvido e para a própria família.

#### **\* Cultura Física**

- Professores de Cultura Física e do Desporte na função de promotores e executores.

- Especialistas como representantes dos Grupos Coordenadores nos diferentes níveis.

- Instalações desportivas e equipamento à disposição das famílias, dos meninos e meninas e executores para realizar as sessões de orientação do *Programa*.

- Suporte bibliográfico que contém orientações sobre o desenvolvimento motor e os procedimentos para sua estimulação.

- Festivais e outras atividades de cultura física e recreativa com famílias, meninos e meninas, e membros da comunidade.

- Programas de televisão com a participação de promotores, executores e famílias com seus meninos e meninas.

#### **\* Organização Feminina**

- Representantes da organização nos Grupos Coordenadores, desde o nível nacional, até os Conselhos Populares.

- Pessoal voluntário como promotor e executor.

- Casa de Orientação à Mulher e à Família, em todos os municípios, onde se fortalece a educação familiar em relação com: a igualdade, a equidade de gênero, a educação sexual, entre outros; também utilizam seus locais como espaços para a orientação do Programa às famílias com seus filhos.

- Confecção de brinquedos e material didático para o trabalho com as famílias e com as crianças.

- Dirigentes da organização de base e um forte ativismo voluntário integrado por Brigadistas Sanitários, que trabalham junto ao médico e à enfermeira, na atenção e orientação às famílias dos meninos e meninas de 1 a 2 anos.

- Incorporação das Trabalhadoras Sociais ao trabalho preventivo e de atenção às famílias e aos meninos e meninas com fatores de risco e desvantagem social.

- Movimento de Mães e Pais destacados na educação de seus filhos incorporados na preparação de atividades desportivas, culturais, rodas, jogos tradicionais, entre outras.

### \* Educação

- Organização do trabalho dos Grupos Coordenadores.
- Participação de especialistas da Educação Pré-escolar, Ensino Primário e Especial nas ações de assessoria e controle [das ações desenvolvidas pelo programa].
- Representantes da equipe multidisciplinar dos Centros de Diagnóstico e Orientação em função da capacitação dos Grupos Coordenadores, promotores, executores e famílias.
- Presença da Universidade Pedagógica.
  - Incorporação da concepção do Programa nos Planos de Estudo do profissional
  - Participação na capacitação de todos os envolvidos.
- Pessoal especializado em função da capacitação dos executores e seguimento ao *Programa*.
- Projeção, execução e controle dos recursos materiais.
- Participação na elaboração de materiais, folhetos, textos, cartazes, vídeos, folder para o pessoal envolvido, famílias e crianças.
- Assessoria e controle da efetividade das ações do Programa, por meio de visitas, reuniões intercâmbios, monitoramento e avaliação, informação estatística, entre outros.
- Os Círculos Infantis são declarados como centros de capacitação de promotores e executores.
- As professoras da pré-escola, como executoras do Programa, atendem às famílias e aos seus filhos de 4 anos de vida.
- Professoras do primeiro ano das escolas primárias, das zonas afastadas e de montanhas, como executoras<sup>159</sup> com crianças de 5 anos, que fazem sua pré-escola pela via não institucional.

Esses setores organizam-se em três modalidades de atenção:

- **Atenção para as gestantes:** a partir do momento em que é confirmada a gestação, as mulheres começam a receber as primeiras orientações de enfermeiras e médicos para uma gravidez saudável.

O resultado desse cuidado com a mulher, no período gestacional, pode ser verificado pela da pesquisa *Women on the Front Lines of Health Care - State of the World's Mothers 2010*<sup>160</sup>, realizada pela ONG *Save the children*, no ano de 2012. A pesquisa avaliou países, em todo

---

<sup>159</sup> Essas professoras atuam com as crianças de 5 anos do *Programa*, orientando atividades pedagógicas iguais àquelas realizadas na via institucional, ou seja, na pré-escola dos Círculos Infantis.

<sup>160</sup> Tradução: Mulheres na linha de frente do cuidado com a saúde – Estado das mães no mundo 2010.

mundo, buscando identificar os melhores, e piores, lugares para ser mãe. Entre os “países menos desenvolvidos”, conforme a classificação apresentada, Cuba ficou em primeiro lugar, repetindo a mesma posição, na pesquisa *Surviving the First Day - State of the World's Mothers 2013*<sup>161</sup>, entre os países latino-americanos com o menor índice de mortalidade, no dia seguinte ao parto, se igualando a países desenvolvidos.

- **Atenção individual às famílias:** acontece logo após o nascimento até os 2 anos de idade, por médicos, enfermeiros e/ou brigadistas sanitários<sup>162</sup>. O objetivo é, além de orientar os adultos quanto aos cuidados necessários para esse momento da vida do bebê, também orientam os conteúdos educativos que estão nos folhetos do *Programa*. Nesses encontros, é feita uma avaliação do desenvolvimento da criança, a partir dos critérios presentes nos folhetos.

- **Atenção em grupo:** realizada semanalmente, com objetivo de promover diferentes atividades entre as famílias e as crianças. É dividida em três momentos, que consistem na **orientação**, pelo responsável da tarefa em recepcionar o grupo, conhecer as atividades realizadas com as crianças, em casa, e orientar aos adultos para as próximas atividades, explicando como executá-las, quais os materiais necessários e quais áreas do desenvolvimento são estimuladas. Depois **realizam atividades** no grupo, em que os familiares são orientados para realizarem as atividades com as crianças. Ao final, enquanto as crianças são atendidas, por outros adultos responsáveis (que pode ser outra pessoa da família ou da comunidade), o responsável pela execução da atividade faz uma avaliação das ações realizadas, ouvindo as famílias, e dando orientações sobre o que foi feito e necessita ser feito em seus lares.

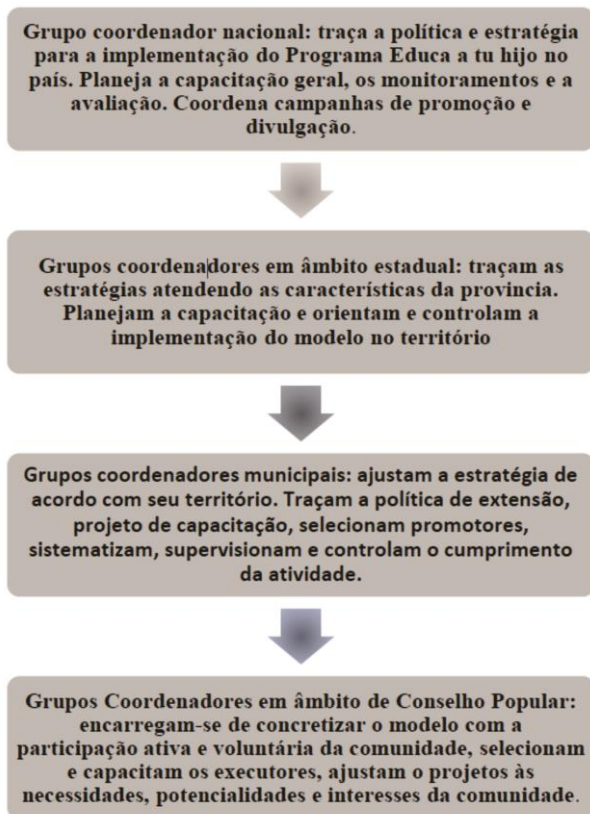
Outras estratégias são realizadas, como: **visitas mensais** aos lares para acompanhar as famílias no processo de desenvolvimento; **avaliações sistemáticas**, realizadas pela própria família ou membros da organização e execução do Programa, a partir dos indicadores disponíveis nos folhetos; **avaliação integral**, realizada anualmente, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da criança, a preparação e participação da família e da comunidade. Essa avaliação também é realizada, a cada cinco anos, com o objetivo de avaliar o impacto social do *Programa*.

---

<sup>161</sup> Tradução: Sobrevivendo ao primeiro dia – Estado das mães no mundo 2013.

<sup>162</sup> Pessoal da rede feminina que, junto com o pessoal da saúde, orientam tarefas de cuidado prevenção.

Os grupos coordenadores das ações como planejamento, avaliação e execução do programa, desenvolvem as seguintes tarefas, aqui reproduzida de forma resumida<sup>163</sup>:



Apresentamos de forma resumida o objetivo, a estrutura e algumas ações realizadas pelo do *Programa Social de Atendimento Educativo Educa a tu Hijo*. Este *Programa* continua em execução, conforme dados apresentados anteriormente, inclusive, com novos folhetos disponíveis no *site* do Ministério da Educação<sup>164</sup>.

<sup>163</sup> Fonte: SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 25.

<sup>164</sup> Site do Ministerio de Educación de Cuba: [http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1109:-isabes-como-soy-4-5&catid=80&Itemid=6](http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1109:-isabes-como-soy-4-5&catid=80&Itemid=6)

Indícios dos benefícios, proporcionados pelo referido *Programa*, podem ser observados na baixa taxa de mortalidade infantil registrada em Cuba, no ano de 2013. O país registrou, a cada 1000 nascimentos, a taxa de mortalidade infantil de crianças com menos de 1 ano, de 4,7‰, em 2008, 4,5‰ em 2010, 4,6‰ em 2012<sup>165</sup> e, segundo a imprensa oficial do país 4,2‰, em 2013. Compreendemos a redução dessa taxa, como resultado dos esforços realizados pelo Estado, visando a melhor qualidade de vida das crianças. Um deles é, pelo do *Programa Educa a tu hijo*, que dá atendimento às crianças, e também, às mães desde o período gestacional, de forma individualizada até dois anos de idade, como já mencionado. Essa ação visa à orientação com o desenvolvimento psicológico e com o cuidado à saúde da criança. A avaliação da implementação do *Programa*, realizada por Rivera Ferreiro (2013, p.112), apresenta as seguintes conclusões, que nos auxiliam a compreender a importância dele na Educação Pré-escolar e para o desenvolvimento da criança: o *Programa Educa a tu hijo*,

expressa sua qualidade no nível de desenvolvimento integral que nela se consegue, na preparação que alcança a família, na participação comunitária e no desenvolvimento intersectorial, que legitimou o modelo [...], os resultados que se alcançam com a aplicação generalizada da modalidade não institucional, não somente confirmam sua validade nas idades de 0 a 6 anos, mas que impactam os que se encontram nos primeiros graus da Educação Primária.<sup>166</sup>

Pelo exposto, nosso interesse foi contextualizar a educação para a criança de 0 a 6 anos em Cuba, nas duas vias ofertadas – institucional e não institucional. Para isso apresentamos os princípios que orientam os

---

<sup>165</sup> Fonte: Anuário Estadístico de Salud 2012, MINSAP. Disponível em [http://files.sld.cu/dne/files/2013/04/anuario\\_2012.pdf](http://files.sld.cu/dne/files/2013/04/anuario_2012.pdf). Acesso em fevereiro de 2014.

<sup>166</sup> No original em espanhol, lê-se: “institucional válida para brindar cobertura de atención educativa a la primera infancia cubana, cuya calidad se expresa en el nivel de desarrollo integral que en ella se logra, en la preparación que alcanza la familia, en la participación comunitaria y en el despliegue del enfoque intersectorial, lo que legitimó el modelo aportado por la investigación. [...] Los resultados que se alcanzan con la aplicación generalizada de la modalidad no institucional, no solo confirman su validez en las edades de 0 a 6 años, sino que impactan los que se alcanzan en los primeros grados de la Educación Primaria.

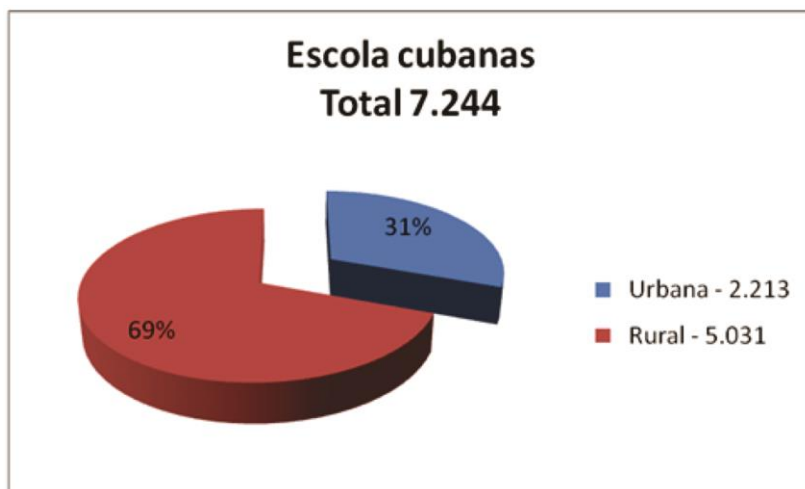


programas de educação para essa criança. No próximo item, buscamos explicitar os elementos mediadores da atividade pedagógica presentes na Educação Pré-escolar cubana.

### 3.2 - A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA CUBANA

Seguindo as mesmas bases da Educação Pré-escolar, a Educação Primária, tem como objetivo promover, nas crianças de 6 a 11 anos de idade, o desenvolvimento humano *omnilateral*. Ela representa a segunda etapa do Sistema de Ensino cubano, é obrigatório, público e oferecido em horário integral.

A partir dos dados estatísticos de 2010, Cuba conta com um número de 7.244 instituições de ensino, que atendem 99% da população de crianças com idade de 6 a 11 anos. Tal atendimento ocorre, em escolas urbanas e rurais, sendo: 2.213 escolas urbanas e 5.031 escolas rurais.



Fonte: Oficina Nacional de Estatística de Cuba

Esse nível está organizado em dois ciclos, que por sua vez, se dividem em graus, conforme a seguinte organização:

- Primeiro ciclo: 1º, 2º, 3º e 4º graus<sup>167</sup>
- Segundo ciclo: 5º e 6º graus

<sup>167</sup> A partir do 4º grau, do primeiro ciclo, há a possibilidade de retenção das crianças que não atingiram os objetivos especificados pelo *Programa*.

O programa da Educação Primária está estruturado a partir do seguinte modelo:

Plano de estudos	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Matemática	5	5	5	5	5	5
Língua Espanhola	10	10	10	10	6	6
O mundo em que vivemos	2	2	2	2		
Ciências Naturais					2	2
Geografia de Cuba						2
Historia de Cuba					2	2
Educação Cívica					2	
Educação Laboral	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	2	2
Educação Artística	1	1	1	1	1	1
Computação	1	1	1	1	1	1
Inglês			1	1	1	2
Biblioteca	1	1	1	1	1	1
Apreciação das Artes	1	1	1	1	1	1
Canal Educativo	3	3	3	3	5	5
Esporte Participativo	2	2	2	2	2	2
Xadrez	1	1	1	1	1	1
Pionero	1	1	1	1	1	1
Jogo	2	2				
Total	36	36	35	35	36	37

Algumas características das disciplinas que fazem parte do plano de estudos:

**O mundo em que vivemos:** trabalha temáticas relacionadas às datas comemorativas históricas do país, assim como os principais personagens dessa história. Tem como objetivo, promover a integração da criança com o seu meio, fazendo uso de atividades de classificação, observação e discussão de questões patrióticas e do meio ambiente. Também se trabalha o comportamento em grupo, com colegas e com a professora.

**Educação Laboral:** tem como objetivo, desenvolver habilidades práticas iniciais com instrumentos simples. Nessa disciplina as crianças aprendem a confeccionar materiais que sejam significativos para eles; organizar tarefas do trabalho; sistematizá-las, ordená-las, planejá-las.

**Canal educativo:** As crianças têm um horário semanal para assistirem aos programas educativos organizados pela TV Educativa de Cuba. A temática é a mesma para todas as escolas.

**Pioneiros:** Atividades que as crianças realizam na escola e/ou no *Palácio dos Pioneiros*. Tem o objetivo de desenvolver habilidades práticas e teóricas, de solidariedade e organização das crianças em grupo e individualmente. Prepará-los para a vida em sociedade.

seu fim é contribuir para a formação geral integral das crianças e adolescentes, no amor à pátria socialista e à natureza, proporcionando a participação ativa nos movimentos culturais, esportivos, recreativos, ambientais, de trabalho social, de investigação e de formação vocacional para que sejam dignos substitutos da Juventude Comunista e garantam a continuidade do processo revolucionário cubano. O diretor [da escola] **deve criar os espaços para que os dirigentes dos pioneiros e os alunos expressem suas ideias sobre como deve funcionar a escola e propiciar-lhe a execução de ações, com um papel protagonista na criação de um ambiente escolar de estudo e o que lhes corresponde fazer em cada momento.**<sup>168</sup> [grifos nossos]

**Monitoria:** atividades de acompanhamento, dos colegas, pelos próprios alunos que se destacam no processo de aprendizagem.

Destacamos, essas áreas do programa, por representarem a preocupação de promover a relação da criança com sua vida social, dentro do contexto escolar. Elas enfatizam ações voltadas para o coletivo e para a sociedade cubana, nos primeiros anos da Educação Primária. As atividades dos Pioneiros têm, ainda, um destaque maior. A

---

<sup>168</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Su fin es contribuir a la formación general integral de los niños y adolescentes, en el amor a la patria socialista y a la naturaleza, propiciando la participación en los movimientos culturales, deportivos, recreativos, ambientales, de trabajo social, de investigación y de formación vocacional para que sean dignos relevos de la Juventud Comunista y garanticen la continuidad del proceso revolucionario cubano. El director debe crear los espacios para que los dirigentes de los pioneros y los alumnos expresen sus ideas sobre cómo debe funcionar la escuela y propiciarle la ejecución de acciones, con un papel protagónico en la creación de un ambiente escolar de estudio y lo que les corresponde hacer en cada momento”. Disponível em:

[http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2659&Itemid=3](http://www.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=2659&Itemid=3)

Organização de Pioneiros José Martí, promove atividades com a criança de 6 anos de idade, até jovens de 15 anos, voltadas para a compreensão da história de Cuba, seus mártires e, principalmente, manter o compromisso revolucionário. Destacamos alguns de seus objetivos que se definem como:

- Inculcar o amor ao estudo e ao saber, o espírito investigativo, de forma tal que mantenham uma atitude correta e ativa em todas as atividades docentes;
- Educá-los no amor ao trabalho mediante sua participação consciente, de maneira que se formem como verdadeiros produtores da sociedade.
- Formar os pioneiros como homens cultos que possam apreciar os valores culturais e artísticos da sociedade e da natureza.<sup>169</sup>

Esses objetivos representam a relação de atividades sociais, vinculadas à educação que promovem a formação da personalidade, voltada ao trabalho coletivo e respeito à sociedade e aos seus coetâneos. Como já apresentamos, a formação da personalidade se dá por meio das vivências das crianças. Quanto melhor a qualidade delas, quanto mais experiências saudáveis e voltadas para o coletivo e para o respeito ao outro, em sua formação estarão presentes, esses elementos essenciais, para o aspecto afetivo do desenvolvimento humano. Também cabe destacar a existência de espaços institucionais para a participação efetiva da criança, ou seja, seu direito à participação, na escola, está garantido. Isso acontece sem nenhuma alusão direta aos direitos sociais das crianças à criança. Assim, se forma como pessoa, atuando ativamente na formação do coletivo. Não nos deteremos à descrição e análise da Organização dos Pioneiros, embora reconheçamos que essa atividade

---

<sup>169</sup> No texto original em espanhol lê-se: “- Formar a los pioneros como hombres cultos que puedan apreciar los valores culturales y artísticos de la sociedad y la naturaleza. - Inculcar el amor al estudio y al saber, el espíritu investigativo, de forma tal que mantengan una actitud correcta y activa en todas las actividades docentes. - Educarlos en el amor al trabajo mediante su participación conciente, de manera que se formen como verdaderos productores de la sociedad.” Disponível em [http://www.ecured.cu/index.php/Organizaci%C3%B3n\\_de\\_Pioneros\\_Jos%C3%A9\\_Mart%C3%AD](http://www.ecured.cu/index.php/Organizaci%C3%B3n_de_Pioneros_Jos%C3%A9_Mart%C3%AD). Acessado em fevereiro de 2014.

faz parte do cotidiano das escolas primárias de Cuba e tem fundamental importância na formação da criança cubana.

Em síntese, a Educação Cubana, parte do princípio de promoção do desenvolvimento integral da criança, tendo o **ensino** como seu guia. Adota a compreensão de que,

os níveis de desenvolvimento que alcançam o **estudante estarão mediados pela atividade e a comunicação** que realiza como parte de sua aprendizagem, **pelo que se constitui nos agentes mediadores entre a criança e a experiência cultural que vai assimilar.** (RICO MONTERO, 2008, p. 13)<sup>170</sup> [grifos nossos]

Para isso, a **escola** assume um papel essencial como uma instituição que reúne os elementos necessários para garantir um desenvolvimento da melhor qualidade para as crianças, coerentes com o pensamento que os cubanos lutam por manter desde a Educação pré-escolar. A **escola**, então, tem por finalidade,

[...] trabalhar para se aproximar de níveis superiores de qualidade educativa, expressados em um **processo educativo ativo, reflexivo, regulado**, que permita o máximo desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças, em um clima **participativo, de pertencimento**, que estimule de maneira consciente o intercâmbio comunicativo, cuja harmonia e unidade contribua ao sucesso dos objetivos e metas propostas. (ibidem, p. 11)<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> No original em espanhol, lê-se: “Los niveles de desarrollo que alcanza el escolar estarán mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en los agentes mediadores entre el niño y la experiencia cultural que va a asimilar.” (RICO MONTERO, 2008, p. 13)

<sup>171</sup> No original em espanhol, lê-se: “[...]trabajar para acercarse a niveles superiores de calidad educativa, expresados en un **proceso educativo activo, reflexivo, regulado**, que permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, en un clima **participativo, de pertenencia**, que estimule de manera consciente el intercambio comunicativo, cuya armonía y unidad contribuya al logro de los objetivos y metas propuestas. (RICO MONTERO, 2008,p. 11)

Portanto, podemos afirmar que se trata de uma educação que promove o desenvolvimento humano *omnilateral*, pois as orientações teórico-metodológicas formuladas para os professores são coerentes com um ensino e escola acima expostos. Sendo assim, a aprendizagem é concebida como:

o processo de apropriação pela criança da cultura, sob condições de **orientação e interação social**. Fazer sua essa cultura, requer um **processo ativo, reflexivo, regulado**, mediante o qual aprende, de forma gradual, acerca dos objetos, procedimentos, as formas de atuar, as formas de interação social de pensar, do contexto histórico social em que se desenvolve e de cujo processo dependerá seu próprio desenvolvimento. (RICO MONTERO, 2008, p. 13)<sup>172</sup>

Assim, o **professor** é o responsável por promover “*a atividade e os processos de inter-relação e comunicação social*” (ibidem, p.14)<sup>173</sup> que permitam a apropriação, pela criança, de todo o legado histórico produzido, por meio das relações sociais. Para isso, a organização da atividade pedagógica baseia-se em **ações conjuntas** entre os estudantes e entre o professor e os estudantes, respeitando o princípio da coletividade, considerando que, cada sujeito envolvido no processo, divide com o outro seus “conhecimentos, estratégias, afetos, propiciando as bases para o processo individual de assimilação, para sua realização independente” (ibidem)<sup>174</sup>

O **estudante** assume, de forma clara, uma posição **ativa e principal** nos processos de ensino e de aprendizagem, no sentido de

---

<sup>172</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Es el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de **orientación e interacción social**. Hacer suya esa cultura, requiere de un **proceso activo, reflexivo, regulado**, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo (RICO MONTERO, 2008, p. 13)

<sup>173</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] **la actividad y los procesos de interrelación y comunicación social**” (RICO MONTERO, 2008, p. 14)

<sup>174</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] conocimientos, estrategias, afectos, propiciando las bases para el proceso individual de asimilación, para su realización independiente” (RICO MONTERO, 2008, p. 14)

colocar suas opiniões, dúvidas e conhecimentos já apropriados perante o grupo. É importante que ele,

[...] se envolva em um processo de controle valorativo de suas próprias ações de aprendizagem. Quando o “aluno” aprende a realizar o controle e a valorização dos exercícios e problemas que aprende, isto lhe permite corrigir ou reajustar os erros que comete, **regular** sua atividade e se constitui em um elemento com o qual se eleva o nível de consciência em tal processo e com isso a qualidade de seus resultados, garantindo um desempenho **ativo, reflexivo, regulado**, quanto as suas próprias ações ou quanto ao seu comportamento. (RICO MONTERO, 2008, p. 14)<sup>175</sup>

Dessa forma, a partir da compreensão de uma **educação** que promove o desenvolvimento humano *omnilateral*, percebemos que a **escola** é compreendida pelo Estado, profissionais da educação, pais, comunidade e estudantes, como um espaço para apropriação do conhecimento teórico, produzido pelo homem, tendo acesso aos bens culturais como artes plásticas, ciência, literatura, música, valores éticos. Um espaço que promove a apropriação do legado humano, e ao mesmo tempo, se preocupa com a formação da personalidade da criança, ao considerar, em sua atividade pedagógica, aspectos como o afeto, a valorização das relações sociais entre as crianças e entre elas e o professor. Neste contexto dinâmico e democrático, o **professor** assume o papel de organizador da atividade pedagógica, a unidade entre atividade de ensino e atividade de estudo, voltada para *produzir o humano no humano* e as **crianças/estudantes**, tem uma importância fundamental, pois é a partir dela, de suas características sociais e individuais que toda a atividade de ensino é pensada.

---

<sup>175</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] involucre en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje. Cuando el alumno aprende a realizar el control y la valoración de los ejercicios y problemas que aprende, esto le permite corregir o reajustar, los errores que comete, **regular** su actividad y se constituye en un elemento con lo cual se eleva el nivel de **conciencia** en dicho proceso y con ello la calidad de sus resultados, garantizando un desempeño **activo, reflexivo, regulado**, en cuanto a sus propias acciones o en cuanto a su comportamiento.” (RICO MONTERO, 2008, p. 14)

Como resultado, a **finalidade da escola primária**, e aqui compreendo também a **finalidade da Educação primária**, é

**contribuir para a formação integral da personalidade do escolar, fomentando, desde os primeiros graus, a interiorização de conhecimentos e orientações valorativas que se refletem gradualmente em seus sentimentos, formas de pensar e comportamento, de acordo com o sistema de valores e ideais da Revolução Socialista.** (ibidem, p.26)<sup>176</sup> [grifos nossos]

Diante disso, o que se quer é que

[...] estas transformações devem estar dirigidas fundamentalmente para conseguir a formação de uma criança **reflexiva, crítica, independente**, que assuma o **papel cada vez mais protagônico em sua atuação**; que possua **sentimentos de amor e respeito frente às manifestações para a pátria, sua família, sua escola, seus companheiros, e a natureza**; assim como que seja portador de qualidades essenciais como a **responsabilidade, a vontade pelo trabalho, a honradez e a solidariedade**. (RICO MONTERO, 2008, p.26)<sup>177</sup> [grifos nossos]

Porém, por motivos diversos, algumas crianças não conseguem realizar a aprendizagem, com êxito, nos primeiros anos da Educação Primária. Seguindo os princípios teóricos e políticos, de oferecer uma

---

<sup>176</sup> No original em espanhol lê-se: “Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista. (RICO MONTERO, 2008, p. 26)

<sup>177</sup> No texto original em espanhol lê-se: “[...] estas transformaciones deben estar dirigidas fundamentalmente a lograr la formación de un niño reflexivo, crítico e independiente, que asuma un rol cada vez más protagónico en su actuación; que posea sentimientos de amor y respeto ante las manifestaciones hacia la patria, su familia, su escuela, sus compañeros, y la naturaleza; así como que sea portador de cualidades esenciales como la responsabilidad, la laboriosidad, la honradez y la solidaridad. (RICO MONTERO, 2008, p. 26)



educação de melhor qualidade e promotora do desenvolvimento, Cuba formulou uma proposta de Educação Especial voltada para crianças que apresentam o que se convencionou chamar de dificuldades de aprendizagem.

A partir de um estudo sistematizado, das experiências de outros países e da teoria histórico-cultural, o trabalho realizado naquele país, compreendeu a necessidade de criar uma estrutura específica para a Educação Especial. Sua criação tinha como objetivo que, considerando as condições econômicas e culturais do país, não se desvinculasse da educação regular e garantisse,

**a aprendizagem e seu mais pleno desenvolvimento pessoal**, que permitissem a preparação necessária para que se convertessem em pessoas capazes de conseguir uma boa integração social e laboral. (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p. 18)<sup>178</sup>. [grifos nossos]

Para a realização do trabalho de Educação Especial, em 1960, foram criados os Centros de Diagnóstico e Orientação (CDO). Esses Centros, vinculados ao Departamento de Ensino Especial, têm como tarefa o atendimento a crianças, jovens e adultos que supostamente precisam de um atendimento especializado de acordo com suas necessidades. Por meio da atuação de uma equipe multidisciplinar da área de pedagogia, fonoaudiologia e profissionais da saúde, são realizadas as seguintes ações: a avaliação, o diagnóstico, a orientação à família e à escola, e o encaminhamento para especialistas, quando necessário. Os Centros atuam nas diferentes instituições de ensino que atendem crianças, jovens e adultos com necessidades especiais para o seu desenvolvimento, como Escolas Especiais e Centros Infantis Especiais, e crianças do ensino regular, que apesar de todo empenho, no processo de desenvolvimento pleno e integral da criança, ainda encontram dificuldades em efetivar sua aprendizagem, especialmente no que se refere à apropriação da linguagem escrita. Considerando o objeto de estudo, e os limites desse trabalho, elencaremos alguns aspectos da atuação de tais sujeitos relacionados à Educação Pré-escolar e à Educação Primária.

---

<sup>178</sup> No original em espanhol lê-se: “el aprendizaje y su más pleno desarrollo personal, que permitiera la preparación necesaria para que se convirtieran en personas capaces de lograr una buena integración social y laboral.” (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p. 18).

No primeiro nível do sistema de ensino, os Centros atuam juntamente com a equipe multidisciplinar do *Programa Educa a tu hijo*. O objetivo é orientar, as famílias e a comunidade, na prevenção e diagnóstico precoce de problemas que a criança já apresenta, ou possa apresentar posteriormente.

Na Educação Primária, destacamos os seguintes objetivos do trabalho realizado junto às escolas:

- Aplicar em conjunto com o ensino primário, alternativas, que melhorem a atenção priorizando o 1º e o 2º grau, com a conseqüente diminuição de alunos sem objetivos vencidos e repetentes [...] com deficiência na aprendizagem.
- Desenvolver sessões metodológicas e de intercâmbio com metodólogos e docentes da [educação] primária com maior ênfase em função da avaliação da qualidade educacional.
- Assegurar que em conjunto com o ensino se desenvolve o trabalho de orientação e seguimento tendo em conta o processo docente educativo, o trabalho com a família e a comunidade. (CUBA, 20--)<sup>179</sup>

Segundo Árias Beatón (1986), particularmente, o trabalho com Educação Especial deve estar pautado em alguns princípios, dos quais destacamos: o desenvolvimento da criança é determinado por distintas **experiências sociais**; o **desenvolvimento integral da criança**; atendimento à criança o mais precocemente possível; ter em conta os processos da compensação dos efeitos do déficit biológico, um diagnóstico multidisciplinar, científico e diferenciado; **relação com a comunidade**; **participação da família** no processo de atenção e

---

<sup>179</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “- Aplicar de conjunto con la enseñanza primaria, alternativas, que mejoren la atención, priorizando 1ro. y 2do. grado con la conseqüente disminución de alumnos sin objetivos vencidos y repetentes [...] con deficiencias en el aprendizaje. - Desarrollar sesiones metodológicas y de intercambio con metodólogos y docentes de primaria con mayor énfasis en función de la evaluación de la calidad educacional. - Asegurar que de conjunto con la enseñanza se desarrolle la labor de orientación y seguimento teniendo en cuenta el proceso docente educativo, el trabajo con la familia y la comunidad.” (CUBA, 20--) Disponível em: [http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n\\_Especial\\_en\\_Cuba](http://www.ecured.cu/index.php/Educaci%C3%B3n_Especial_en_Cuba). Acesso em: fevereiro de 2014)

orientação, ou seja, que no desenvolvimento, desses escolares, atuem as mesmas leis que em qualquer outro escolar. [grifos nossos]

Esses princípios resgatam aqueles iniciais presentes na educação cubana e a tentativa de manter uma escola de melhor qualidade para todas as crianças. Eles destacam a importância da integração dos diferentes contextos que a criança participa; a família, a comunidade e a escola. Isso demonstra a compreensão de que todas as crianças, aquelas que necessitam de recursos especiais para o seu desenvolvimento, e aquelas que não os necessitam, se desenvolvem no contexto das relações sociais. E é fundamental a melhor qualidade das situações sociais de desenvolvimento das quais participam, nos diferentes espaços que convivem.

Para isso, algumas ações são organizadas promovendo a socialização e o contato, entre as crianças das escolas de ensino regular e da Educação Especial, como jogos e brincadeiras coletivas, comemoração de aniversários coletivos, atividades artísticas e desportivas. Dessa forma se garante às crianças vinculadas ao programa da Educação Especial, o contato com a cultura e com atividades sociais importantes para o seu desenvolvimento integral. E, também, o contato com a educação regular, já que as instituições de educação especial são compreendidas como um lugar transitório, que assegure ao escolar o desenvolvimento de habilidades, por meio de recursos específicos coerentes, com suas dificuldades manifestadas.

Colocar em prática uma educação dialética que promova o desenvolvimento integral do indivíduo requer uma escola que proporcione

**um ensino que produza e se anteceda ao desenvolvimento, que apoiando-se nele, o promova, fazendo que se formem novas e mais complexas estruturas psicológicas superiores, como consequência de uma adequada e efetiva aprendizagem dos instrumentos e meios essenciais da cultura<sup>180</sup>. Esta aprendizagem depende da qualidade do ensino que organizam e dirijam os familiares, os professores e a sociedade em**

---

<sup>180</sup> A linguagem, a escrita, o desenho, o cálculo, os conceitos científicos entre outros meios de natureza cultural, social e histórico produzidos na sociedade humana. (Nota do autor)

**geral.** (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p.30)<sup>181</sup> [grifos nossos]

Encontramos, nessa definição da função da escola, pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Ao apresentar a relação entre **desenvolvimento** e **aprendizagem**, Vigotski afirma que esses dois processos, que ocorrem de forma diferente, são interdependentes, porém a aprendizagem – um processo externo à criança – cria as bases necessárias para que o desenvolvimento ocorra. Ao comentar sobre a importância do ensino, nessa relação, o autor afirma que:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.* (Vigotskii, 1933/2001, p. 114) [grifos nossos]

A partir dessa perspectiva, o processo de avaliação das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhadas para o atendimento especializado, apresenta uma estrutura diferenciada se comparada aos testes padronizados, que evidenciaremos na seção seguinte.

### 3.3 – AÇÕES POLÍTICAS NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CUBANO

A partir do exposto na contextualização do sistema educacional cubano, evidenciamos alguns aspectos que contribuem para o desenvolvimento humano *omnilateral*, que consideramos fazer parte de

---

<sup>181</sup> No original em espanhol lê-se: “una enseñanza que produzca y anteceda al desarrollo, que apoyándose en él, lo promueva, haciendo que se formen nuevas y más complejas estructuras psicológicas superiores, como consecuencia de un adecuado y efectivo aprendizaje de los instrumentos y medios esenciales de la cultura<sup>181</sup>. Este aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza que organicen y dirijan los familiares, los maestros y la sociedad en general.” (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p.30)

**ações políticas** para manutenção organização social proposta pelo governo revolucionário. Identificamos como ações políticas, especialmente, aquelas que formam o conjunto de estratégias que envolvem diferentes setores da estrutura do Estado, e que de forma intersetorial, têm o objetivo final em atender às necessidades para formação humana plena dos sujeitos.

Essas mesmas ações, por se efetivarem no conjunto das relações sociais, contribuem para a constituição dos sujeitos e ao mesmo tempo são constituídas por eles. Isto significa dizer que ao nascerem e participarem de relações sociais, dessa qualidade, os cubanos as compreendem como necessárias para uma sociedade, e isso é transmitido não somente pelas vias institucionais, mas também, apropriado nas relações sociais, por meio principalmente das atividades realizadas pela família, vizinhos, ou seja, no convívio social com os demais.

Nas ações realizadas pelos educadores cubanos, na organização do sistema educacional, destacamos algumas que nos parecem evidenciar o movimento histórico e o compromisso com a formação humana *omnilateral*. Primeiro, percebemos a **educação como um dos elementos principais das políticas do governo revolucionário**. Como afirma Mézáros (2005, p. 25), as mudanças da educação só acontecem acompanhadas de mudanças estruturais do modo de produção, nas palavras do autor: “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” Desde 1959, o povo cubano, com o objetivo de superar o modo de produção capitalista, torna evidente os pressupostos martianos em um conjunto de ações que preveem a melhoria da qualidade da educação de crianças, jovens e adultos. Para isso, cria organizações sociais voltadas para a educação de crianças que, mesmo, inicialmente, com caráter assistencial, possibilitava o estudo teórico e metodológico para garantir e efetivar a elevação progressiva dessa qualidade, e consequentemente promover a formação de sujeitos compatíveis com a nova sociedade que se almejava.

Esse papel da educação na sociedade, que se reestruturava, nos leva a destacar um segundo elemento, **a formação teórica e metodológica** dos profissionais. Como apontado na contextualização, o governo revolucionário, desde seu início, proporcionou a realização de pesquisas que tinham como objetivo compreender o desenvolvimento da criança como ser humano. Isso permitiu a aproximação dos pressupostos

martianos com a Teoria Histórico-cultural. Essa aproximação se dá pela compreensão de que, os estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, eram os que melhor respondiam aos objetivos que se propunham o governo revolucionário e os pesquisadores.

Desse modo, vemos aqui a efetivação da máxima em que o ser humano produz e é produto da história, pois nesse movimento revolucionário se vê efetivada a possibilidade de promover uma educação de formação humana integral. Cubanos e cubanas, envolvidos nesse processo, se tornam participantes e sujeitos desse sistema educacional, exercitando princípios de uma sociedade que transcende a ênfase nas características individualistas do indivíduo, o que resulta, além de sua transformação, no comprometimento dos sujeitos com essa sociedade.

Esses dois elementos destacados nos levam a identificação de outra ação política voltada ao direito das crianças, o direito à **educação pública, gratuita e integral da melhor qualidade para todas as crianças**. Destacamos o caráter público e gratuito da educação cubana por se organizar, desde o princípio, como uma educação, não somente em tempo integral, mas de formação integral das crianças. Esse caráter dado à educação abrange a busca de *universalização da educação*. Uma educação para além do conhecimento científico, mas do conhecimento teórico, ou seja, que de forma institucionalizada, ou não, proporciona às crianças situações de apropriação da cultura, dos valores morais, da ética, da estética, ou seja, uma formação plena para o convívio de uma sociedade contrária à característica *desumanizadora do capitalismo*.

Esses elementos buscam garantir a *universalização da educação*, como afirma Mézaros (2005, p.65), dentro de um conjunto de mudanças da estrutura do modo de produção que se delineava em Cuba. Considerando, como o próprio autor afirma, que a *universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora* não podem acontecer separadas, o país ainda não atingiu essa segunda necessidade, por isso a *universalização da educação* ainda não se garantiu para todos os níveis de ensino, como, por exemplo, no nível superior. No entanto, Cuba demonstrou que é possível chegar, o mais próximo possível, com ações políticas de Estado, e com a participação da população, pois a história se faz a cada ação intencional e com vontade política.

Expusemos, aqui, nossas considerações acerca do que compreendemos como elementos mediadores presentes na educação cubana, no que se refere às ações políticas, contudo, outros elementos podem ser

observados na atividade pedagógica das instituições de educação para crianças, a estes elementos nos dedicaremos na próxima seção.

### 3.4 – A ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO *OMNILATERAL*

Vimos até este momento, neste capítulo, como Cuba vai, ao longo de sua história, propondo e efetivando ações que possam garantir a educação da melhor qualidade para as crianças. Essas ações políticas vão se configurando no conjunto das relações sociais dos cubanos, como direitos alcançados através do movimento revolucionário que faz parte da história do país.

Nesta seção destacamos alguns elementos mediadores da atividade pedagógica cubana que resultam dessas ações, principalmente da garantia da formação teórica e metodológica dos professores que atuam com as crianças. Este elemento, aliado a uma política de Estado voltada a garantir a melhor formação humana, permite a escolha de uma teoria voltada para a formação plena do desenvolvimento humano, assim como, a realização de pesquisas e a efetivação de práticas pedagógicas que garantam esse desenvolvimento.

Desse modo, apresentamos a seguir como a Teoria Histórico-cultural se apresenta no contexto da educação cubana, principalmente na Educação Pré-escolar, e também, no trabalho desenvolvido com crianças, da educação primária, que apresentem alguma dificuldade em sua atividade de aprendizagem, ou na sua relação com o outro.

#### **3.4.1 - A Educação Pré-escolar cubana e as “áreas do desenvolvimento humano”**

No início deste capítulo apresentamos os princípios da Educação Pré-escolar cubana e as duas vias de objetivá-los no sistema educacional. Eles indicam: **o adulto como aquele que organiza e direciona a educação da criança; promove situações para a integração entre as atividades e a comunicação; estabelecendo as relações entre a criança e o contexto em que vive, bem como a instituição e a família; a unidade entre a instrução e a formação, além de oferecer atenção às diferenças individuais.**

Esses princípios se concretizam a partir de duas tarefas que servem como diretriz para a *atividade pedagógica*, consideradas fundamentais, para alcançar o desenvolvimento humano da melhor qualidade na criança:

1. Alcançar em cada criança o máximo desenvolvimento de todas suas possibilidades de acordo com as particularidades próprias de cada etapa.
2. Proporcionar à criança a preparação necessária para uma aprendizagem escolar com êxito. (CUBA, 1995, p. 30)<sup>182</sup>

As ações realizadas na *atividade pedagógica*, no que se refere à educação de crianças cubanas, de 0 a 5 anos de idade, merece um destaque. Considerando os princípios propostos, a atividade realizada pelo adulto responsável pela educação da criança, é de promover situações sociais de desenvolvimento. Sendo que ao participarem das relações sociais se apropriam do legado cultural humano e se humanizam. A proposta principal da Educação Pré-escolar é promover atividades coerentes, com as características das idades psíquicas das crianças, para que sejam desenvolvidas as funções acima destacadas, ou seja, promover as bases psíquicas para a *atividade de estudo* que se iniciará na Educação Primária, e ao mesmo tempo, se apropriar do legado cultural produzido, da especificidade da cultura e dos valores defendidos pela sociedade cubana. Essa atividade, assim compreendida, considerada, por nós, de ensino, é aquela que abrange ações educativas intencionais das gerações precedentes, do agir humano intencional para a apropriação da cultura.

No entanto, há uma preocupação para que a relação, entre o adulto e a criança, não seja uma relação de ensino como historicamente compreendida, com as características escolares que conhecemos, que resulta no sentido restritivo da atividade pedagógica, mas no sentido de provocar a criança criar intencionalmente situações que promovam a apropriação da cultura pela criança e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Dessa forma a definição da *atividade pedagógica*, como apresentada no capítulo anterior, passa a se caracterizar como a ***unidade entre a atividade de um ou mais adultos que atuam intencionalmente e de forma sistematizada na educação da criança, ao criar e organizar situações para a apropriação do legado cultural, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano omnilateral, e a***

---

<sup>182</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “1. Lograr en cada niño el máximo desarrollo de todas sus posibilidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa. 2. Proporcionar al niño la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso.” (CUBA, 1995, p. 30)



***atividade de aprendizagem, realizada por sujeitos que participam ativamente de tais situações.***

Para proporcionar o desenvolvimento humano *omnilateral* na criança, a organização da atividade pedagógica deve se estruturar a partir de alguns eixos norteadores, que orientam as ações dos adultos nas duas vias de atendimento educacional. Destacam-se atividades voltadas para o **desenvolvimento da percepção (sensorial e motora), comunicação, linguagem, imaginação, memória, atenção voluntária, pensamento empírico, pensamento teórico e formação da personalidade.**

No estudo de tais pressupostos teóricos, principalmente a partir dos textos produzidos por Vigotski, está claro a necessidade de compreender quais funções psíquicas superiores, ou de natureza cultural, dirigem o desenvolvimento, de cada idade, para proporcionar *situações sociais de desenvolvimento* que ampliem a formação de tais funções, tornando-as mais complexas. Podemos perceber a coerência e a consonância da teoria, nos programas e documentos estudados sobre a educação cubana, que como afirmado anteriormente, é resultado de pesquisas empíricas sobre o desenvolvimento humano, principalmente das “idades infantis”.

Cada idade possui características próprias de desenvolvimento e, em cada período específico, há uma função psíquica que se destaca entre as que serão desenvolvidas. A partir da estrutura da educação pré-escolar cubana explicitamos os elementos mediadores, presentes na atividade pedagógica, das quais a criança participa e que fazem parte de suas relações sociais.

**- 1º ano de vida – 0 a 12 meses.**

Esse período se caracteriza principalmente por:

Um predomínio do **desenvolvimento sensorial e motriz** e o início do **desenvolvimento da linguagem**. Uma relação predominantemente **afetiva** com poucas manifestações de autorregulação. Uma forte dependência do adulto como elemento essencial de **comunicação emocional** e fonte de satisfação de suas necessidades fundamentais. Uma limitada interação com o meio que lhe rodeia, mediada pelo adulto como ser social e o mundo dos objetos

que este lhe proporciona. (CUBA, 1995, p. 16)<sup>183</sup>  
[grifos nosso]

A partir dessa caracterização, destacamos que os eixos norteadores da atividade pedagógica, nesse momento de vida da criança, são: o desenvolvimento da percepção sensorio motora, o desenvolvimento da linguagem, o afeto. No primeiro ano de vida, especialmente no período pós-natal, a atividade principal da criança é a satisfação de suas necessidades vitais (VYGOTSKI, 1996, p. 284), que ocorre exclusivamente mediada pelo adulto, por não ter condições físicas e psíquicas para satisfazê-las sozinha. Por isso, Vigotski, afirma que, seu contato com o mundo está dependente do adulto e do mundo dos objetos que lhe oferecem. Por isso, o autor defende que “[...] o primeiro contato da criança com a realidade, [...] está socialmente mediado” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285)<sup>184</sup>, pois as relações de satisfação das suas necessidades, mesmo as mais elementares, “se realizam pela mediação de outros, se refratam sempre através do prisma das relação com outra pessoa” (ibidem)<sup>185</sup>.

O outro é o “centro psicológico” de toda a situação social do desenvolvimento da criança. Responsável pelas tarefas de cuidado e educação, na grande maioria dos casos, a família – e/ou pessoas ligadas a ela - ou a educadora, recebem destaque, como promotores do desenvolvimento da criança, no sentido biológico e psicológico. Por isso, os documentos de orientação são voltados diretamente para esse público, de forma clara e objetiva, para viabilizar sua ação. Vejamos como isso se explicita nas áreas do desenvolvimento destacadas.

**O desenvolvimento sensorial e motriz** é a principal linha do desenvolvimento da criança, nesse momento de sua vida. Seu contato

---

<sup>183</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Un predominio del desarrollo sensorial y motriz y los inicios del desarrollo del lenguaje. Una relación predominantemente afectiva con pocas manifestaciones de autorregulación. Una fuerte dependencia del adulto como elemento esencial de comunicación emocional fuente de satisfacción de sus necesidades fundamentales. Una limitada interacción con el medio que le rodea, mediada por el adulto como ser social y el mundo de los objetos que éste le proporciona.” (CUBA, 1995, p. 16)

<sup>184</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] el primer contacto del niño con la realidad [...] está socialmente mediado.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285)

<sup>185</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] se realizan por la mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 285)

com o mundo é mediado pelo adulto, porém a percepção sensório-motora é a linha principal do desenvolvimento. A partir do segundo ou terceiro mês de vida, a criança começa a realizar ações que demonstram o desenvolvimento dessa função psicológica. Surgem *novas formas de conduta*, principalmente: atenção aos estímulos sensoriais, movimentos e emissão de sons pessoais.

A medida que seu desenvolvimento avança, ao longo do primeiro ano, mais complexa fica sua percepção sensório-motora. Para estimulá-la, nos folhetos do *Educa a tu hijo*<sup>186</sup>, nos três primeiros meses, os adultos são orientados a:



É importante que teu bebê **aprenda a fixar seu olhar** nas coisas que o rodeiam. Para isso:

\* Carregue-o, coloque-o na tua frente para que **te olhe**. **Fale suavemente** para que ele se fixe em ti.



\* Aproxime de seu rosto um brinquedo ou alguma coisa chamativa pela cor ou som (chocalho, maraca, latas com pedrinhas). Quando se fixar nele, mova o brinquedo lentamente de um lado a outro. Se ele o segue com o olhar, pode mover também para cima e para baixo. Aproveita este momento para aproximar e afastar teu rosto do rosto do bebê (como no jogo tope-tope). Isto também pode fazer deitando a crianças de bruços e assim contribui para que levante a cabeça e o peito. (CUBA, 1992a, p. 6)<sup>187</sup> [grifos nossos]

Do terceiro ao sexto mês:

Coloca próximo do bebê um brinquedo leve **para que o agarre**. Se conseguir fazer, afaste-o um pouco mais para que [o bebê] tente ir até ele. Se

<sup>186</sup> Os textos originais das citações que se seguem, encontram-se nos Anexos de 4 a 12.

<sup>187</sup> Texto original Anexo 4



não avança, ajude-o colocando tuas mãos na planta de seus pés para que se apoie e consiga **engatinhar**. Quando não puder alcançá-lo, dê-lhe o brinquedo. (CUBA, 1992b, p. 5) [grifos nossos] Sustenta um brinquedo próximo do bebê, de maneira que [ele] tente **tocá-lo** com as mãos e com os pés. Afaste e aproxime. Esta brincadeira favorece seus movimentos ao mesmo tempo em que **o alegra**. (CUBA, 1992b, p.7)<sup>188</sup> [grifos nossos]

#### Do sexto ao nono mês:

Convide-o a bater um objeto contra o outro; podes utilizar blocos de madeira, de plástico ou brinquedos de borracha.

Brinca com teu pequeno, de **encontrar o objeto** escondido. À sua vista, cubra um brinquedo com um pano e pergunte “onde está?”. Se não o encontra, levante o pano para que o pegue. Próximo aos nove meses podes escondê-lo em outro lugar; é provável que o busque no [lugar] anterior, não importa, assim irá aprendendo e será divertido. (CUBA, 1992c, p. 7)<sup>189</sup> [grifos nossos]

#### Do nono ao décimo segundo mês:

ofereça brinquedos ou coisas pequenas para que as **guarde em um caixinha** ou em qualquer recipiente de boca estreita. Logo, peça-o que os tire e passe para outra caixinha. Ele gosta e o entretém. Lembre que deves estar presente e ter muito cuidado de que não leve à boca ou ao nariz. (CUBA, 1992d, p. 8)<sup>190</sup> [grifos nossos]

Os exemplos acima, indicados nos folhetos 1 a 4 do Programa, orientam ações que vão se tornando mais complexas, para realizar com a criança, ao longo do primeiro ano de vida. Destacamos aquelas orientações que têm relação com a percepção sensorio motora, e demonstram a relação com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural.

<sup>188</sup> Texto original Anexo 5

<sup>189</sup> Texto original Anexo 6

<sup>190</sup> Texto original Anexo 7

Segundo Vygotski (1932/1996), o desenvolvimento, desse período, apresenta dois estágios após o nascimento. Logo que nasce a atividade do bebê é instintiva, sua dependência é total do adulto, se relaciona com o mundo quando o adulto está com ele, ou seja, através do adulto. Sua comunicação com o responsável, se dá quando percebe algum desconforto físico, e está voltada para a satisfação de suas necessidades.

No segundo ou terceiro mês se inicia uma nova etapa no desenvolvimento. Novas formas de conduta aparecem no bebê, como:

[...] a experimentação lúdica, o balbucio, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa sobre a postura, a primeira coordenação dos órgãos que atuam simultaneamente, as primeiras reações sociais que se manifestam em gestos expressivos de prazer e surpresa. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 286)<sup>191</sup>

Nos exemplos acima, ao orientar que o adulto viresse a criança para que ela fixe o olhar nele, mova o brinquedo na sua frente para que o bebê acompanhe o movimento, está estimulando-o a formar a função de atenção. Ao fixar sua atenção num determinado ponto e o acompanhar quando está em movimento, faz com que tome consciência do objeto, procurando por ele. Isso também o ajuda no desenvolvimento das funções motoras dos olhos, da cabeça, do pescoço, de acordo com um estímulo visual.

Outra atividade, presente nos exemplos, e consideramos elemento mediador para o desenvolvimento da atenção auditiva, é o brinquedo com objetos que fazem barulho. Isso permite à criança seguir o som em distintos lugares. Esse elemento demonstra a coerência com a Teoria Histórico-cultural, pois, Vygotski (1932/1996) afirma que, nos primeiros meses de vida, a criança reage à voz humana, essa é a demonstração de que já está atenta aos sons do seu contexto. Usar objetos, com sons variados, promove a ampliação dessa atenção. Ela se acostuma e começa a identificar outros sons.

As atividades de agarrar objetos, colocar pequenos brinquedos em caixinhas e procurá-los, promove o desenvolvimento motor e visual.

---

<sup>191</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] la experimentación lúdica, el balbuceo, la actividad inicial de los órganos sensoriales, la primera reacción activa ante la postura, la primera coordinación de los órganos que actúan simultáneamente, las primeras reacciones sociales que se manifiestan en gesto expresivos de placer o sorpresa” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 286)

Também leva ao surgimento das primeiras *atividades intelectuais* da criança. Novamente os pressupostos teóricos se evidenciam, pois, a criança começa a manifestar

[...] os primeiros movimentos racionais e orientados a um fim de suas mãos, que não são inatos nem aprendidos, mas que surgem em uma situação dada e estão relacionados com o uso mais simples das vias colaterais e com a utilização das ferramentas. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 301)<sup>192</sup>

Esta atividade dá a base psicológica para a próxima atividade das crianças, a atividade com objetos e o uso dos instrumentos, que surge nos últimos meses do primeiro ano de vida, mas que se desenvolve de forma mais complexa no segundo ano de vida.

As orientações para os adultos em relação ao desenvolvimento **sensório – motor**, na atividade pedagógica do Primeiro Ciclo, nos demonstra a compreensão de todo o trabalho, inclusive do *Programa Educa a tu hijo*.

A atividade sensório-motora se sustenta na unidade existente entre o desenvolvimento sensorial e motor.

Os conteúdos do programa estabelecem uma interdependência harmônica entre ambos os aspectos, tomando como ponto de partida os reflexos que acompanham o pequeno ao nascer; a partir do anterior, se inicia um sistema de influências educativas que permitem satisfazer as necessidades de movimentos na criança e o conhecimento do mundo que o cerca; tudo isto em estreita comunicação afetiva com o adulto que proporciona e estimula o desenvolvimento e fortalecimento do organismo infantil, base

---

<sup>192</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] los primeros movimientos racionales y orientados a un fin de sus manos, que no son innatos ni aprendidos, sino que surgen en una situación dada y están relacionados con el uso más simple de las vías colaterales y con la utilización de las herramientas.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 301)

fundamental para alcançar os objetivos nas próximas etapas. (CUBA, 19--, p.26)<sup>193</sup>

Na relação entre a criança e o adulto, o uso de objetos é considerado imprescindível. Há grande preocupação e orientação com relação ao uso de objetos para que seja usado constantemente pela professora, visando estimular a percepção sensorio-motora. Nas orientações, os documentos trazem exemplos como:

[...] são utilizados como meios essenciais diversos tipos de objetos, tais como, chocalhos, móveis, objetos representativos de animais, bonecas, entre outros, quando sejam de cor, planos e brilhantes, de fácil manipulação e desenho reconhecível. Igualmente se utilizam objetos diversos para serem mostrados à criança durante a atividade programada e que tem como função a assimilação de um conhecimento ou propriedade [...]. (CUBA, 19--, p.8)<sup>194</sup>

As atividades pedagógicas com a **linguagem** ocupam “um importante lugar no curso do desenvolvimento psíquico, no primeiro ano, já que mediante ela se criam as premissas da “aquisição” da língua

---

<sup>193</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “La actividad sensorio motriz se sustenta en la unidad existente entre el desarrollo sensorial y motor. Los contenidos del *Programa* establecen una interdependencia armónica entre ambos aspectos, tomando como punto de partida los reflejos que acompañan al pequeño al nacer; a partir de lo anterior, se inicia un sistema de influencias educativas que permiten satisfacer las necesidades de movimientos en el niño y el conocimiento del mundo circundante; todo esto en estrecha comunicación afectiva con el adulto que proporciona y estimula el desarrollo y fortalecimiento del organismo infantil, base fundamental para el logro de los objetivos en las próximas etapas.” (CUBA, 19--)

<sup>194</sup> No texto original em espanhol: “[...] se utilizan como medios esenciales diversos tipos de objetos, tales como, sonajeros, móviles, objetos representativos de animales, muñecas, entre otros, cuidando que sean de colores planos y brillantes, de fácil manipulación y de diseño reconocible. Igualmente se utilizan objetos diversos para ser mostrados al niño durante la actividad *Programada* y que tienen como función la asimilación de un conocimiento o propiedad [...].” (CUBA, 19--)

materna, base fundamental para a “assimilação” da experiência acumulada” (CUBA, 19--., p.8)<sup>195</sup>.

Ao longo do primeiro ano de vida a criança vai, através da percepção, se apropriando do mundo e construindo as bases para a linguagem. No período de crise, dessa idade, ou o ponto mais elevado de desenvolvimento desse período, se destaca o desenvolvimento da linguagem autônoma, uma linguagem peculiar do bebê que tem a função de estabelecer comunicação com aqueles que convivem com ele.

Essa linguagem possui quatro particularidades: primeira, “o aspecto motor, isto é, o aspecto articulatório e fonético não coincide com nossa linguagem [...] Estas são palavras que por sua forma sonora, exterior, se diferenciam das palavras de nossa linguagem” (VYGOTSKI, 1996, p. 326)<sup>196</sup>; a segunda particularidade é que “as palavras da linguagem autônoma se *diferenciam de nossas palavras também por seu significado*” (ibidem)<sup>197</sup>, as crianças podem usar o mesmo vocábulo para diferentes objetos; a terceira particularidade é que a “comunicação só é possível entre a criança e as pessoas que compreendem o significado de suas palavras” (ibidem, p. 327)<sup>198</sup>, quem não convive com ela no momento da criação da sua linguagem autônoma, dificilmente compreenderá o significado da palavra, assim como é necessário que o objeto a que se orienta a comunicação esteja presente para que seu significado se estabeleça. Porém, ter sua própria linguagem, não significa que a criança não compreenda a linguagem do adulto, formando uma segunda linguagem, ou seja, coexistindo com a linguagem autônoma. A quarta peculiaridade é que a “linguagem autônoma infantil e seus significados se elaboram com a participação

---

<sup>195</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] un importante lugar en el curso del desarrollo psíquico en el primer año, ya que mediante él se crean las premisas de la adquisición de la lengua materna, base fundamental para la asimilación de la experiencia acumulada.” (CUBA, 19--.).

<sup>196</sup> No original em espanhol lê-se: “... el aspecto motor, es decir, desde el aspecto articulatorio fonético no coincide con nuestro lenguaje . (...) Estas son palabras que por su forma sonora, exterior, se diferencian de las palabras de nuestro lenguaje.” (VYGOTSKI, 1996, p. 326)

<sup>197</sup> No original em espanhol lê-se: “...la palabras del lenguaje autónomo se *diferencian de nuestras palabras también por su significado.*” (VYGOTSKI, 1996, p. 326)

<sup>198</sup> No original em espanhol lê-se: “La comunicación sólo es posible entre el niño y las personas que comprenden el significado de sus palabras” (VYGOTSKI, 1996, p. 327)



ativa da criança” (ibidem, p.331)<sup>199</sup> nas situações sociais. Vygotski (1996) afirma que, no primeiro ano de vida da criança, há uma linguagem socializada, que está voltada para algo ou alguém, estabelecendo uma comunicação com um vocabulário muito simples.

No programa do primeiro ano de vida (CUBA, 19--, p.4), a orientação é de que a atividade aconteça diariamente, principalmente nas atividades de satisfação das necessidades da criança, por exemplo, na alimentação, na higiene. No documento observamos as seguintes orientações:

quando se dá banho na criança, a educadora deve falar-lhe sobre o que estão fazendo, nomear os objetos que utiliza para o banho, mostrar verbalmente as partes do corpo que limpa, as ações que realiza, entre outras. Mas também, quando a criança está no berço ou na área de engatinhar, e se entretinha em sua própria atividade, a educadora deve falar pausadamente, assinalando o que está fazendo, elogiando seus avanços, nomeando os objetos que manipula, etc. [...]

**O importante é que a criança tenha uma atmosfera sonora a seu redor, em que as palavras se expressem de maneira clara e compreensível, em um tom suave [...].**(CUBA, 19--)<sup>200</sup> [grifos nossos]

Na orientação para as famílias, também encontramos sugestões de atividades, a serem realizadas com a criança, que indicam o estímulo

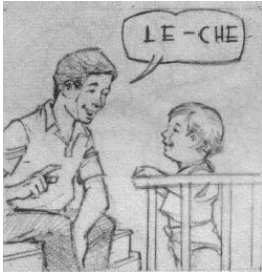
---

<sup>199</sup> No original em espanhol lê-se: “El lenguaje autónomo infantil y sus significados se elaboran con la participación activa del niño” (VYGOTSKI, 1996, p. 331)

<sup>200</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “Así, cuando se baña al niño, la educadora debe hablarle sobre lo que están haciendo, nombrarle los objetos que utiliza para el baño, señalarle verbalmente las partes del cuerpo que le limpia, las acciones que realiza, entre otras. Pero también, cuando el niño esté en el corral o el área de gateo, y se entretenga en su propia actividad, la educadora debe hablarle pausadamente, señalándole lo que está haciendo, elogiando sus logros, nombrando los objetos que manipula, etc.[...]

Lo importante es que el niño tenga una atmosfera sonora a su alrededor, en que las palabras se expresen de manera clara y comprensible, en un tono suave [...].”(CUBA, 19--, p.4)

à comunicação. A partir dos sons pronunciados pela criança, o adulto poderá ampliar suas experiências em torno da linguagem, formando novas palavras e pronunciando de forma clara. Os exemplos abaixo explicitam essa atividade para orientar a ação do adulto:



- Quando repete os sons que escutas, comece a combinar alguns com: “ne-ném”, “ma-mãe”, “pai”, “lei-te”; desta forma, pouco a pouco, irá [a criança] aprendendo palavras.

- Sente a criança em tuas pernas e lhe mostre cartazes ou fotos de revistas ou livros; converse sobre isto, e comece a lhe ensinar a **imitar** os sons das coisas que vê. Podes aproveitar estes momentos para brincar com teu bebê a soprar velas, plumas e papéis. (CUBA, 1992d, p.6)<sup>201</sup>

Ao aproximar ou afastar o objeto, a criança reage de formas diferentes, isso provoca uma mudança na sua *situação social*, pois ele cria no adulto uma expectativa para alcançar o objeto desejado. Esse fato amplia as possibilidades da criança, que começa a tomar consciência da ajuda do outro na sua relação com o mundo. Essa brincadeira de afastar e aproximar o objeto provoca outra reação da criança, que na relação com o adulto, ganha sentido e significado social.

Quando a criança começa a perceber a existência dos objetos e for estimulada a interessar-se por eles, fará o movimento com os braços e mãos para agarrá-lo. No contato com o adulto, isso dá significado social para esse movimento como sendo o gesto de apontar. Inicia aqui um passo para a comunicação entre a criança e o adulto, e principalmente na pré-história da linguagem escrita. Segundo Vygotski (1931/1995, p. 186)

a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta a mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança igual que a semente contém o futuro carvalho. O

---

<sup>201</sup> Texto original Anexo 7

gesto é a escrita no ar e o signo é, frequentemente, um gesto que se fortalece.<sup>202</sup>

A **imitação**, no primeiro ano de vida está diretamente relacionada ao outro. Segundo Vygotski (1932,1996, p. 310), a criança imita antes que realize movimentos de forma associativa. Para o autor, a imitação ocorre, nesse momento, pela comunhão psíquica, entre ela e o outro, ou seja,

a comunhão, como fato psíquico, obedece a uma motivação interna, é um ato imitativo da criança, que funde diretamente em sua atividade com a pessoa que imita. [...] Suas ações imitativas se produzem somente quando está presente a pessoa em comunhão entre o bebê e a pessoa a quem imita.<sup>203</sup>

Ainda é necessário destacar um elemento presente nos exemplos: **o afeto**. Nesse primeiro momento da vida da criança é elemento fundamental, como também torna-se ao longo de sua vida da criança, para a realização de suas ações e conseqüentemente, seu desenvolvimento. Esse elemento se manifesta na forma de falar - “fale suavemente” -, ao ajudar a criança quando ela não consegue realizar a ação - “ajude-o colocando suas mãos, na planta de seus pés, para que se apoie e consiga engatinhar”, “se não o encontra, levante o pano para que o pegue” - como não possui independência física e suas funções psíquicas estão em formação, ela se relaciona com o mundo, através da organização que o adulto dá ao seu contexto, estabelecendo com ele uma comunicação não verbal, com base emocional.

---

<sup>202</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La historia del desarrollo de las escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo es, frecuentemente, un gesto que se afianza.” (Vygotski, 1931/ 1995, p. 186)

<sup>203</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La comunalidad, como fato psíquico, obedece a una motivación interna, es un acto imitativo del niño, que fusiona directamente en su actividad con la persona que imita. [...] Sus acciones imitativas se producen tan sólo cuando está presente la comunalidad personal ente el bebé y la persona a quien imita.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 310)

Nas orientações, para os adultos responsáveis nos Círculos Infantis, a importância do afeto também aparece, como base para a realização das ações programadas. Segundo o documento,

como momento inicial de todas as atividades, a educadora estabelecerá uma **comunicação afetiva** com a criança, que manterá durante toda a atividade: **sorri**, fala, canta, de forma tal que a criança reaja fixando o olhar em seu rosto; pode utilizar também algum objeto, por exemplo: um chocalho, desta forma garantimos que a criança reaja ante o estímulo. (CUBA, 19--., p. 30)<sup>204</sup>

Aqui se demonstram como a voz, a entonação, os gestos, expressões faciais, ações, e a presença do adulto são necessárias para a segurança e apoio afetivo à criança. Segundo López e Siverio Gómez (2005, p. 23), o **clima sócio afetivo** é inerente ao processo educativo e,

quanto menores são os meninos e meninas maior efeito tem sobre eles a satisfação das necessidades afetivas. Sentir esta afetividade expressada nos sorrisos, e nos gestos, no nível de aceitação, constitui fonte de implicação pessoal, de comprometimento, de motivação para um fazer melhor.<sup>205</sup>

Elas afirmam, também, que constituem

processos e atividades essenciais nas crianças nas idades iniciais do desenvolvimento. O clima social de todos os participantes e o grau de

---

<sup>204</sup> No original em espanhol lê-se: “Como momento inicial de todas las actividades, la educadora establecerá una comunicación afectiva con el niño, la cual mantendrá durante toda la actividad: le sonríe, le habla, le canta, de forma tal que el niño reaccione fijando la mirada en su rostro; puede utilizar también algún objeto, por ejemplo: una sonajero, de esta forma garantizamos que el niño reaccione ante el estímulo.” (CUBA, 19--., p. 30)

<sup>205</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Mientras más pequeños son los niños y niñas mayor efecto tiene sobre ellos la satisfacción de las necesidades afectivas. Sentir esta afectividad expresada en las sonrisas, en los gestos, en el nivel de aceptación, constituye fuente de implicación personal, de comprometimiento, de motivación para un hacer mejor.” López e Siverio Gómez (2005 p. 23)

afetividade, como elementos essenciais do desenvolvimento, tem sido demonstrado em múltiplas investigações dos estudiosos destas idades.<sup>206</sup>

O afeto se caracteriza como elemento mediador na atividade pedagógica, e como uma das categorias centrais de análise da Teoria Histórico-cultural, porque ele une a percepção e a ação, principalmente no primeiro ano de vida da criança. Elkonin (1971/2009), apresenta que a atividade principal da criança, no primeiro ano de vida, é a *atividade de comunicação emocional imediata*<sup>207</sup>, pois para ela, o afeto e a percepção formam uma unidade. O estímulo à percepção está diretamente ligado ao vínculo afetivo que se estabelece entre a criança e o adulto. Como a criança não desenvolveu a linguagem mais complexa, ela reage, com prazer ou incômodo, ao que acontece com ela.

O afeto se constitui como o que promove a ação da criança no seu contexto, tendo a característica de satisfação das necessidades nos primeiros meses de vida. Segundo Martínez Mendoza (1995, p. 89), “[...] o meio social, ou o externo, vai ser o determinante na gênese e desenvolvimento das emoções, as quais vão manifestar-se através de diversas vias orgânico-funcionais [...]”<sup>208</sup>. Essas manifestações se modificam, em cada momento do seu desenvolvimento e ao longo do primeiro ano, surge o interesse ativo da criança pelo seu contexto. Por isso, os programas orientam o adulto a promover um contexto afetivo para o bebê, e proporcionar momentos de interação.

Nos folhetos de orientação do *Programa Educa a tu hijo*, e nas orientações para as professoras do 1º ciclo, há a sugestão de como

---

<sup>206</sup> No texto original em espanhol lê-se: procesos y actividades esenciales en los niños en las edades más tempranas del desarrollo. El clima social de todos los participantes y el grado de afectividad, como elemento esencial del desarrollo, ha sido demostrada en múltiples investigaciones de los estudiosos de estas edades. LÓPEZ E SIVERIO GÓMEZ (2005, p. 27)

<sup>207</sup> No texto, *Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia do sociohistórica*, Marilda Facci, a partir de estudos da obra de Elkonin (1987), traz o termo *comunicação emocional do bebê*, para este estágio do desenvolvimento.

<sup>208</sup> No texto original em espanhol lê-se: “[...] el medio social, o lo externo, va a ser lo determinante en la génesis y desarrollo de las emociones, las cuales van a manifestarse a través de diversas vías orgánico-funcionales [...]” (Martínez Mendoza, 1995, p. 89)

dirigir-se à criança mostrando-lhe afeto. No caso do Programa, este orienta a família que:



- Todas as crianças necessitam se sentir queridas. **Mostre carinho** a teu filho, **abraçe-o, beije-o**.
- Fale com ele e **sorria** quando o alimentes, limpes, dê banho, troques, e em todas as atividades que faças com ele. (CUBA, 1992a, p. 5)<sup>209</sup> [grifos nossos]

Diante do exposto até o momento, é manifestada a compreensão de que é na própria atividade, na relação com os outros, que também se desenvolvem as funções como a percepção sensório-motora. Por isso a necessidade de o adulto promover um contexto rico, em estímulos para a linguagem e para atividades sensório-motoras, a fim de preparar as bases psíquicas para a criação de novas formações que direcionam o desenvolvimento no segundo ano de vida. Encontramos, nesses elementos, a consonância com Mukhina (1975/2001, p. 84), quando ela afirma que

as ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicas se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, **da educação e do ensino**. [grifos nossos]

Dessa forma, as bases para o desenvolvimento posterior, de que é nas relações sociais, mediadas pelo outro e pelo conjunto de produção humana, são formadas desde o primeiro ano de vida. No conjunto dessas relações sociais, a atividade pedagógica, é aquela que proporciona essas bases, através da forma como se dá a organização do

---

<sup>209</sup> Texto original Anexo 4

ensino. Vejamos como essas bases se explicitam, na educação pré-escolar cubana, no segundo e terceiro ano de vida.

### - 2º e 3º anos de vida:

No segundo e terceiro anos de vida, várias funções psíquicas já se desenvolveram. Como já apresentamos anteriormente, no primeiro ano de vida se formam as bases para a atividade principal da criança. Ao longo do período anterior, surgem as primeiras manifestações do desenvolvimento cognitivo, e no final dele, o surgimento do uso de objetos como instrumentos. Nesse momento, cada vez mais a criança reage aos estímulos do contexto e, mesmo ainda dependente do adulto para satisfação das suas necessidades, mantém outras relações, principalmente com o uso de objetos.

Segundo o documento a Educação Pré-escolar, para o segundo e terceiro ano de vida, ou *primeiros anos de vida*, está caracterizada por.

Uma maior ênfase no **desenvolvimento do processo cognoscitivo**, especialmente a **percepção e a linguagem**. Um maior **desenvolvimento da atenção** e o **pensamento concreto** atuando diretamente com os objetos. Uma intenção de fazer as coisas de forma independente e uma estreita vinculação com o mundo natural que lhe rodeia, mediante ações concretas. **Ampliam-se suas relações** com outros adultos e com outros coetâneos. Continua existindo um predomínio do **afetivo** sobre o regulador. (CUBA, 1995, p. 16-17)<sup>210</sup> [grifos nossos]

Conforme, mencionado anteriormente, o desenvolvimento do processo cognitivo começa a manifestar-se, no final do primeiro ano, quando o bebê é estimulado a realizar movimentos voltados para um fim, ou seja, a percepção é a nova formação que surge marcando o início

---

<sup>210</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Un mayor énfasis en el desarrollo del proceso cognoscitivo, especialmente la percepción y el lenguaje. Un mayor desarrollo de la atención y el pensamiento concreto actuando directamente con los objetos. Un intento de hacer las cosas en forma independiente y una estrecha vinculación con el medio, fundamentalmente con los objetos y el mundo natural que le rodean, mediante acciones concretas. Se amplían sus relaciones con otros adultos y con los coetâneos. Continúa existiendo un predominio de lo afectivo sobre lo regulativo.” (CUBA, 1995, p. 16-17)

de uma nova idade. Na proposta pedagógica para a criança em seu segundo e terceiro ano de vida, dá continuidade ao já trabalhado, introduzindo elementos mais complexos. Em consonância com os pressupostos da Teoria, procura-se desenvolver, ainda mais a percepção sensório-motora, que é a base para as novas formações psíquicas.

Em cada momento da vida da criança, uma função psicológica se destaca, orientando seu desenvolvimento. Em consonância com a proposta da Teoria, neste momento aqui estudado, a percepção é a função psicológica que se destaca. Toda a atividade consciente está fundamentada nela, por isso se desenvolve antes de outras funções psicológicas. Dessa forma, Vygotski (1933/1996, p. 345) indica que “se toda consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo na idade dada, é evidente que a criança alcança seus mais importantes êxitos não na esfera da memória, mas no terreno da percepção”<sup>211</sup>. Por isso a importância de organizar a atividade pedagógica a partir da percepção sensório-motora.

Percebemos que a proposta para a Educação Pré-escolar, evidencia uma relação ampla da criança com seu contexto, pois compreendem que essa ação promove o surgimento de suas primeiras palavras para se comunicar. Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, sua comunicação, ainda restrita, acontece por palavras isoladas que significam todo seu desejo ou necessidade. Já explora o espaço em que vive, pois começa a dar os primeiros passos ou a engatinhar. Neste sentido, cabe ao adulto promover situações sociais de desenvolvimento que amplie o desenvolvimento já alcançado no primeiro ano.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é a linha principal do desenvolvimento, ou seja, a percepção é a base para o desenvolvimento dessa função. Surge ao final dessa idade, uma comunicação mais elaborada e voltada a um fim. Desse modo as relações, que se estabelecem com a criança, precisam ser ricas de estímulo para o seu desenvolvimento a partir da percepção sensório-motora.

Em consonância com esse fundamento, no *Programa Educa a tu hijo*, as orientações indicam ao adulto que:

---

<sup>211</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Si toda la consciencia funciona en beneficio de la percepción, si la percepción es lo nuevo en la edad dada, resulta evidente que el niño alcanza sus más importante éxitos no en la esfera de la memoria, sino en el terreno de la percepción.” (VYGOTSKI, 1933/1996, p. 345)



este é um momento muito importante para o desenvolvimento da linguagem da criança e podes [o adulto] contribuir muito para que ele consiga, para isso:

- Fale claro, sem choramingar; se pede algo por **gestos**, faça com que diga o que quer, mas sem fazê-lo sofrer. Dê pequenas tarefas: pegue o sapato, pegue a bola e jogue, e outros. (CUBA, 1992e, p. 7)<sup>212</sup>



- Mostre livros de contos, fotos e revistas e fale dos objetos, animais ou pessoas que aparecem. Peça que assinale alguns, e **imite** os sons que fazem: pio-pio; jau-jau; tic-tac. Aproveite esses momentos para fazer contos curtos e simples, pois ele ainda não pode manter a atenção durante muito tempo. (CUBA, 1992e, p.7)
- Coloque dentro de um saco, uma bolsa ou um cartucho, vários brinquedos e objetos simples; peça-lhe que tire um e diga “o que é?”, “como é?”, “para que serve e como se faz?” Repita várias vezes, utilizando distintos objetos. Podes [o adulto] fazer o mesmo mostrando figuras ou fotos simples de objetos e animais, por exemplo, um avião, um trem, um relógio, um gato, um cavalo, um balão, verás como ele gosta, e muito mais, se depois brinca com ele para que **imite os movimentos e sons** dos objetos e animais que observou. (CUBA, 1992f, p.7)<sup>213</sup> [grifos nossos]

Nos exemplos acima, destacamos o estímulo para que a criança realize a transição do uso de **gestos** para o uso de palavras ao se comunicar com o outro. Como afirmamos, no primeiro ano, ela está

<sup>212</sup> Texto original Anexo 8.

<sup>213</sup> Texto original Anexo 9.

num contexto social mediada pela linguagem do adulto, por isso a importância do incentivo ao uso de palavras que ouve constantemente.

Os exemplos das atividades, como as mostradas anteriormente, unem a percepção com o desenvolvimento da linguagem. A criança, nesse momento, por não ter a memória desenvolvida, é dependente do contexto da situação imediata. Todas as suas ações estão presas ao que percebe desse contexto, seja sozinha ou com a ajuda do adulto.

Quando sozinha, suas ações com os adultos ou com os objetos dependem exclusivamente das características deles. Isso significa, que uma

escada estimula a criança a subir por ela, uma porta a fechá-la e abri-la, uma campainha a sacudi-la, uma caixinha a abri-la e fechá-la, uma bolinha a fazê-la rodar. **Em uma palavra, cada objeto, numa situação dada, tem para a criança uma força afetiva atraente ou repelente, tem um valor afetivo, e, em concordância com isso, lhe estimula à ação, ou seja, lhe orienta.** (VYGOTSKI, 1933/1996, p. 342) [grifos nossos]

Ainda, segundo Vigotski (1932/1996, p. 361),

[...] nessa idade se forma na criança uma visão estável do mundo ordenada no sentido objetual, diferenciado pela primeira vez graças a linguagem. Para a criança de pouca idade, aparece, pela primeira vez, um mundo de objetos estruturados que adquirem um determinado sentido, já não é um brinquedo cego de certos campos estruturais que tinha o bebê. [...] Na infância inicial, ainda não existe o fato de que as palavras se separam um pouco dos objetos que designam e que a criança possa com diferentes palavras nomear as mesmas coisas, chamar de cavalo, de cadeira, etc.<sup>214</sup>

---

<sup>214</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] esa edad se forma en el niño una visión estable del mundo, ordenada en sentido objetual, diferenciado por primera vez gracias al lenguaje. Ante un niño de edad temprana aparece, por primera vez, un mundo de objetos estructurados que adquieren un determinado sentido, ya no es el juego ciego de ciertos campos estructurales que tenía el bebé. [...] En la infancia temprana todavía no existe el hecho de que las

Para os Círculos Infantis, as situações sociais que envolvem a linguagem e a percepção, destacam a necessidade de apresentar, à criança o maior número de objetos possíveis. Nas atividades programadas, estão apresentadas como:

O aprofundamento dos conhecimentos sobre os objetos se reflete em dizer suas partes, detalhes e qualidades: a camisa tem botões, bolsos, mangas, gola; a laranja é doce, redonda, saborosa. **Na assimilação das novas palavras e no conhecimento das mesmas, o mais importante é que a criança a conheça, se comunique e fale delas, e não por ênfase no conhecimento do objeto.** Por exemplo, em uma atividade se está trabalhando as partes de um cachorro, se fala das orelhas, das patas e do rabo. As crianças, motivadas pelo conhecimento do animal, começam a falar de forma espontânea e ativa sobre o mesmo, se reforça assim, de maneira indireta, seu conhecimento. **Embora seja verdade também, que nesta idade tão inicial o conhecimento do objeto e a possibilidade de verbalização pela criança estão, ainda, muito ligados.** Por exemplo, no subgrupo de 12-18 meses:

Quem é este? - o gato (se possível apresentar o animalzinho)

Como faz? – miau- miau

A educadora dirá: Que faz agora? (oferece leite ao gato)

Se as crianças não dizem as expressões, apesar dos estímulos, a professora dará um exemplo. (CUBA, 19--)<sup>215</sup> [grifos nossos]

---

palabras se separen un poco de los objetos que designan y que el niño pudiese con diferentes palabras nombrar las mismas cosas, llamar caballo a la silla, etc. (VYGOTSKI, 1933/1996, p. 361)

<sup>215</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “La profundización de los conocimientos acerca de los objetos se refleja en decir sus partes, detalles y cualidades: la camisa tiene botones, bolsillos, mangas, cuello; la naranja es dulce, redonda, sabrosa. En la asimilación de las nuevas palabras y en el conocimiento de las mismas, lo más importante es que el niño las conozca, se comunique y hable de ellas, y no poner el énfasis en el conocimiento del objeto.

González Pacheco (1988), a partir de pesquisa realizada sobre a orientação com objetos, nos primeiros anos de vida, que comparava o aumento da comunicação da criança com o adulto, a partir do momento em que este orienta a atividade dela com os objetos, demonstra que a mediação do adulto na orientação da atividade da criança com objetos, faz com que ela aumente sua comunicação com ele. Quando o adulto orienta a atividade, a criança volta-se diretamente para o adulto, e não para as outras crianças que estão participando da mesma situação. A pesquisa demonstrou, também, uma tendência à diminuição na distração e nos períodos de inatividade, mudando a situação social do desenvolvimento da criança, provocando uma reorganização na realização da atividade pela criança.

A dependência da criança, na relação com o objeto e a mediação do adulto, se torna mais uma vez evidente. O adulto, por ser o “outro” mais experiente, cria uma nova situação social de desenvolvimento, que permite à criança criar uma nova direção para sua percepção, formação, utilização e apropriação da linguagem. Nesse caso, a relação social se modifica, a criança é motivada, pelo adulto, a mudar sua ação sobre o objeto e seguindo seu exemplo, imita-o, promovendo a ampliação das possibilidades de seu desenvolvimento. A *zona de desenvolvimento iminente* se amplia, novas possibilidades são colocadas na relação com o objeto através do adulto, assim como, novas experiências de comunicação também aparecem, sob a base da percepção e do uso de objetos.

A habilidade do uso de instrumentos aparece nesse período. Segundo o programa dos Círculos Infantis:

---

Por ejemplo, en una actividad se está trabajando las partes de un perro, se habla de las orejas, las patas y el rabo. Los niños, motivados por el conocimiento del animal, empiezan a hablar de forma espontánea y activa sobre el mismo, se refuerza así, de manera indirecta, su conocimiento. Si bien, es cierto también, que en esta edad tan temprana el conocimiento del objeto y la posibilidad de verbalización por el niño, están todavía muy ligados. Por ejemplo en el subgrupo de 12-18 meses:

¿Quién es éste? - el gato- (de ser posible presentará el animalito).

¿Cómo hace? - miau-miau.

La educadora dirá: ¿Qué hace ahora? (le ofrece leche al gato).

Si los niños no dicen las expresiones a pesar del estímulo, la educadora dará el modelo. (CUBA, 19--)

As ações com instrumentos são aquelas em que se utiliza um objeto ou instrumento como mediador ou intermediário entre a mão e outro objeto ao que ser exercer certa influência. Por exemplo: quando se utiliza uma varinha para alcançar um objeto, uma fita para puxar um carrinho, uma vara para pescar. (CUBA, 1998, p. 38)<sup>216</sup>

As atividades que se orientam, para os Círculos Infantis e para o *Programa Educa a tu hijo*, são semelhantes.



- Prepare um balde, uma bacia, um pote ou qualquer outro recipiente com água em que flutuem objetos pequenos de madeira, cortiça ou plástico, para que ele [criança] os “pescue” com uma concha.
- Se é possível, busque um pouco de areia, ou algo parecido, para que encha cubinhos utilizando uma pá ou colher grande. Se tens um martelo de brinquedo ou que pese pouco, ou algo parecido, dê a ele, contigo presente, para que aprenda a martelar. (CUBA, 1992f, p.9)

Nesse ano de vida, a atividade pedagógica é principalmente voltada para o desenvolvimento da linguagem, porém outras funções psíquicas acompanham, de forma secundária seu desenvolvimento, formando as *linhas principais e secundárias do desenvolvimento*, conforme apresentado por Vigotski, nos estudos sobre as idades (1932/1996). Na relação entre percepção e linguagem, a memória e a atenção também são desenvolvidas, a cada momento que o adulto, ao orientar a atividade, orienta também a conduta da criança. A memória se amplia, a partir do momento que se amplia o campo semântico da criança, promovendo a generalização, que ocorre por diferentes experiências sensório-motoras, acompanhada da linguagem do adulto voltada à criança. Por isso, a importância de um contexto, no qual o adulto esteja frequente com a criança, de forma ativa.

---

<sup>216</sup> No original em espanhol lê-se: “Las acciones con instrumentos son aquellas en las que un objeto o instrumento se utiliza como mediador o intermediario entre la mano y otro objeto al que se le quiere ejercer cierta influencia. Por ejemplo: cuando se utiliza una varilla para alcanzar un objeto, una cinta para hallar un carrito, un jamo para pescar. (CUBA, 1998, p. 38)

Essa compreensão, fica evidente no *segundo ciclo*, quando, além da atividade com objetos e brinquedos de formas e tamanhos variados, também são iniciadas brincadeiras de imitação dos adultos. Conforme o *Programa do Segundo Ciclo* (CUBA, 1998b, p. 95), no segundo e terceiro anos de vida,

a criança começa a imitar ações do adulto, mesmo que de maneira muito elementar, durante os últimos meses de seu primeiro ano de vida, mas é no segundo ano onde a imitação adquire um maior significado, não somente, porque contribui para que o pequeno assimile modos de conduta social, mas para iniciar o caminho para ações lúdicas que realizarão mais tarde. Neste sentido, a educadora trabalhará para conseguir que ao finalizar este ano de vida as crianças possam realizar, de maneira independente, diferentes ações de imitação de sua vida cotidiana.

Nas atividades específicas da língua materna: dramatizações, encenações, entre outras, irão assimilando diferentes ações e inclusive chegarão a realizar algumas seqüências simples das que habitualmente realizam a seu redor – comer, tomar banho, vestir-se – Por esse motivo é importante que a educadora, durante o horário da atividade independente, utilize diferentes procedimentos metodológicos para que ao finalizar este ano de vida, as crianças possam imitar variadas ações. (CUBA, 1998b, p. 95)<sup>217</sup>

---

<sup>217</sup> No texto original em espanhol lê-se: “El niño comienza a imitar las acciones del adulto, aunque de manera muy elemental, durante los últimos meses de su primer año de vida, pero es en el segundo año donde la imitación adquire una mayor significación, no sólo, porque contribuye a que el pequeño asimile los modos de conducta social, sino para iniciar el camino hacia las acciones lúdicas que realizarán más tarde. En este sentido, la educadora trabajará para lograr que al finalizar este año de vida los niños puedan realizar, de manera independiente, diferentes acciones de imitación de su vida cotidiana.

En las actividades específicas de la lengua materna: dramatizaciones, escenificaciones, entre otras, irán asimilando diferentes acciones e incluso llegarán a realizar algunas secuencias sencillas de las que habitualmente realizan a su alrededor - comer, bañar, vestirse - Por ese motivo es importante que la educadora, durante el horario de actividad independiente, utilice

Como apresentamos no Capítulo 2, essa atividade está ligada à formação da personalidade da criança. Quando ela imita, se apropria de novas formas de condutas sociais. Também permite à criança realizar ações, que em outras situações, sem o auxílio do adulto, não conseguiria, ou seja,

a criança, valendo-se da imitação, pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade, vemos nele mesmo que sua capacidade de imitar operações intelectuais não está ilimitada, mas que se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa da idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 310)<sup>218</sup>

Desse modo a atividade de imitação, além de representar um estímulo ao desenvolvimento da linguagem, é também, uma atividade que contribui para a formação de processos mais complexos do desenvolvimento infantil. Quanto mais diversificadas forem as experiências da criança para a realização da imitação, mais ricas serão suas experiências, ampliando sua *zona de desenvolvimento iminente*. No final do primeiro ano de vida, a criança começa a realizar ações de imitação quando uma pessoa está presente e estabelece, com ela, uma relação intersíquica. A imitação, nos primeiros anos de vida da criança, ocorre de forma não associativa, está ligada pelo afeto com a outra pessoa, ela imita aquela pessoa em que há uma identificação, nesse caso,

---

diferentes procedimientos metodológicos para que al finalizar este año de vida, los niños puedan imitar variadas acciones.” (CUBA, 1998b p. 95)

<sup>218</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] el niño, valiéndose de la imitación puede hacer en la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer en su propia actividad; vemos a sí mismo que su capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarrollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nivel real de desarrollo.” (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 310)

“onde o “eu” e o “tu” se fundem na ação única do “nós” interno” (VYGOTSKI, 1932/1996,p. 310)<sup>219</sup>.

Bozhóvich (1978/1987, p.259), apresenta o movimento do surgimento do “eu” na criança dessa idade, principalmente relacionada ao processo de formação da personalidade, quando a criança se dirige ao mundo externo, mas também a si mesma. Segundo a autora,

desde o segundo ano de vida começa um novo período na formação da personalidade que se prolonga até os 3 anos. Neste tempo a criança percorre um enorme trecho em seu desenvolvimento psíquico. [...] No período assinalado tem lugar a passagem de um ser que se converteu em sujeito (isto é, que deu o primeiro passo no caminho da formação da personalidade) a um ser que toma consciência de si como sujeito; isto é, a transição que leva ao surgimento da estrutura sistêmica relacionada habitualmente com a aparição da palavra Eu.<sup>220</sup>

Além da atuação do “outro”, do adulto, da atividade com os objetos e com os signos, outro elemento que medeia todo o desenvolvimento, é o **afeto**. Assim como no primeiro ano, o afeto aparece aqui, através do cuidado, da atenção e organização do contexto voltado para uma situação social do desenvolvimento que proporcione à criança o desenvolvimento de suas máximas possibilidades de acordo com o momento em que vive. O afeto, como já afirmamos, forma uma unidade entre a percepção e a ação. Motiva internamente a criança para que realize as atividades e interaja com o contexto.

---

<sup>219</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “donde el “yo” y el “tú” se funden en la acción única de “nosotros” interno.” (VYGOTSKI, 1932/1996,p. 310)

<sup>220</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Desde el segundo año de vida comienza un nuevo período en la formación de la personalidad que se prolonga hasta los 3 años. En este tempo el niño recorre un enorme trecho en su desarrollo psíquico. [...] En el período señalado tiene lugar el pasaje de un ser que ya se ha convertido en sujeto (es decir, que ha dado el primer paso en el camino de formación de la personalidad) a un ser que toma conciencia de sí como sujeto; es decir, la transición que lleva al surgimiento de la estructura sistêmica relacionada habitualmente con la aparición de la palabra Yo.” Bozhóvich (1978/1987, p.259)



Ao final do terceiro ano, surge na criança, uma característica que demonstra o sucessos alcançados no seu processo de desenvolvimento. Aparece nela o desejo de ser mais independente em relação ao adulto. Nesse momento chamado de *crise dos 3 anos*, por já ter consciência de si mesma, manifesta desejos e contrariedades, principalmente em relação ao adulto.

Por já ter consciência de si mesma, seu desejo é ser menos dependente do outro, e isso se manifesta em querer realizar as mesmas ações que ele. Segundo Mukhina (1975/2001, p. 151), “a ideia da criança sobre suas próprias possibilidades é superior a essas possibilidades”. Novamente o papel do adulto e sua relação afetiva com a criança é primordial, nesse momento, orientando uma nova atividade a ser realizada pela criança: a brincadeira de papéis sociais. As situações que vivencia, nesse momento de crise, a atuação do adulto compreendendo como pode interferir no desenvolvimento, são fundamentais para a formação da sua personalidade.

#### **- 4º e 5º anos de vida:**

Esse momento de vida da criança corresponde ao 3º ciclo da Educação Pré-escolar cubana. O ciclo está caracterizado pelo:

[...] predomínio da **memória**, o **pensamento** e a **linguagem** nos processos cognoscitivos e maior desenvolvimento da **imaginação**. Um início de equilíbrio entre o **afetivo-motivacional** e **regulativo**, de tal forma, que existe um maior controle de sua atuação mesmo que não sobre seus próprios processos. Isto lhe permite um maior nível de independência na atuação em sua vida cotidiana e a possibilidade eleger que e com quem fazer. (CUBA, 1995, p.17)<sup>221</sup>

Nesse período a criança já explora e se comunica com os outros, regula suas atividades para atingir um fim específico. No final do

---

<sup>221</sup> No texto em espanhol lê-se: “[...] predominio del desarrollo sensorial y motriz y los inicios del desarrollo del lenguaje. Una relación predominantemente afectiva con pocas manifestaciones de autorregulación. Una fuerte dependencia del adulto como elemento esencial de comunicación emocional y fuente de satisfacción de sus necesidades fundamentales. Una limitada interacción con el medio que le rodea, mediada por el adulto como ser social y el mundo de los objetos que éste le proporciona. (CUBA, 1995, p.17)

terceiro ano de vida, surgem os primeiros indícios da atividade do brincar mais elaborada. A brincadeira de papéis sociais demonstra os avanços alcançados pela criança, no seu desenvolvimento, e promove mudanças qualitativas na psique infantil.

De acordo com Vigotski (2008, p.24) “a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Na educação pré-escolar cubana, isto fica evidente quando definem a **atividade do brincar** como eixo norteador da atividade pedagógica, pois ela é organizada para proporcionar à criança um momento de aprendizado e desenvolvimento. No programa de cada ciclo da *educação institucional* e no *Programa Educa a tu hijo*, a brincadeira aparece, de acordo com as características de cada idade. É possível identificar três tipos de brincadeiras. Primeiro, com o contato com objetos apresentados pelo adulto. Depois, no *primeiro ciclo*, jogos de imitação, e no *segundo ciclo* e, no *terceiro e quarto ciclos*, a *brincadeira de papéis sociais*.

No *Programa de Educação Pré-escolar* para as crianças do 4º e 5º anos de idade, a brincadeira de papéis sociais é proposta como atividade programada e/ou independente. Os exemplos apresentados acima, relacionados ao primeiro, segundo e terceiro ano de vida, nos demonstram as orientações sobre o uso de objetos nesse momento do desenvolvimento humano da criança. Através da brincadeira várias funções estão se tornando mais complexas, provocando mudanças de melhor qualidade na psique da criança, no que se refere ao aspecto emocional, cognitivo e físico.

Já sabemos que todo o meio, em que a criança vive, é percebido através de suas funções sensório-motoras. A Teoria Histórico-cultural nos apresenta que o conhecimento do mundo não se dá com a percepção de forma isolada, mas na formação de uma unidade entre percepção-afeto-ação. A formação desta unidade promove a transição de um período em que a criança se vê conectada com o mundo para a consciência do “eu” perante o mundo. A criança começa a perceber seu corpo separado do adulto, iniciando sua independência em relação a ele. Na orientação do *Programa Educa a tu hijo*, para que a criança comece a tomar consciência do seu próprio corpo, e ao mesmo tempo, estabelecer relações com o espaço, há sugestão de que:

teu “*chiquitín*” gosta muito de brincar com bola. Peça que a jogue para que derrube um brinquedo grande ou para que caia em uma caixa ou balde colocado no piso. Mesmo que inicialmente não

consiga, festejes, verás que logo fará. (CUBA, 1992f, p. 6)<sup>222</sup>



Essa atividade contribui para a percepção do espaço, pela criança, para saber até onde jogar a bola, qual a força necessária para isso. Também há a percepção visual, ao incentivar a acertar um alvo. Essas ações, além de auxiliarem na percepção do seu corpo e das possibilidades que ela tem, ou seja, da força física que pode realizar, está preparando habilidades motoras para o posterior trabalho com a escrita.

Já iniciada no segundo ciclo, a partir do terceiro ciclo, a atividade de imitação vai se tornando mais complexa, ampliando as ações que a criança participa. À medida que a criança se desenvolve, a organização da brincadeira, nos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo*, é modificada. No terceiro (quarto e quinto ano de vida, 3 a 4 anos de idade) e quarto ciclo (sexto ano de vida, 5 anos de idade), a atividade de brincar tem a característica de brincadeira de papéis sociais. Os ciclos anteriores proporcionaram as bases para que as crianças possam, a partir de agora, encenar ou vivenciar situações imaginárias de profissões e situações reais. A brincadeira continua sendo a atividade que dirige todas as outras atividades, ocupando o maior tempo do *Horário de vida* da criança no círculo, ou seja, a criança continua aprendendo enquanto brinca. A partir do terceiro ciclo (4 e 5 anos de vida), a *brincadeira de papéis sociais* ganha destaque e faz parte das atividades orientadas pelo adulto.

Segundo Esteva Boronat (1988)<sup>223</sup>, em 1974, a de *brincadeira de papéis sociais* começou a ser estudada em Cuba, a partir de pesquisas

<sup>222</sup> Texto original Anexo 9

<sup>223</sup> A autora Mercedes Esteva Boronat, descreve no livro *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*, uma pesquisa realizada

orientadas por Leonid A. Venguer e S. Koslova. Com o aprofundamento sobre as contribuições dessa atividade para o desenvolvimento da criança, os especialistas cubanos assumiram

[...] como premissa básica o critério expressado pela psicologia e pedagogia soviética sobre as possibilidades que oferece esta atividade de influir significativamente na formação integral das crianças pré-escolares se se organiza e dirige convenientemente. (ibidem, p.207)<sup>224</sup>

A autora define a compreensão desse tipo de brincadeira adotada, como:

[...] aquela em que a criança reproduz o mundo circundante, assumindo um papel que pode refletir a imagem de um adulto ou de outra criança, e inclusive de um animal. O pequeno atua como se fosse o médio, a professora, o carpinteiro, e neste “como se”, vai “criando personagens” cujas ações e inter-relações contém em si mesmos as experiências que tem adquirido, suas vivências, as

---

com crianças de 5 e 6 anos de vida, nos Círculos Infantis. Partindo do critério de que a brincadeira pode melhorar qualitativamente e quantitativamente quando orientada adequadamente, a pesquisa tinha como objetivo compreender: na primeira etapa, a importância dada pelas professoras e pais à atividade do brincar, quais os papéis que gostavam de dramatizar durante a brincadeira. Posteriormente, na segunda etapa, o objetivo era organizar uma metodologia que foi chamada de *complexidade crescente*, que propunha o aumento dos papéis as serem dramatizados, e o aumento de participantes da brincadeira. Na terceira etapa, a pesquisa aplicou a mesma metodologia anterior, porém enfatizando aspectos que apresentaram limitações nas etapas anteriores. A conclusão do trabalho foi a confirmação de que o trabalho organizado e orientado a partir das características e necessidades das crianças, resulta em um desenvolvimento de melhor qualidades para elas. A pesquisa na íntegra pode ser encontrada no link:

<http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/4944.pdf>

<sup>224</sup> No texto original em español, lê-se: “[...] como premissa básica el criterio expresado por la psicología y la pedagogía soviética sobre la posibilidad que ofrece esta actividad de influir significativamente en la formación integral de los niños preescolares si se organiza y dirige convenientemente.” (ESTEVA BORONAT, 1988, p. 206)

impressões que tem da sociedade em que vive.  
(*ibidem*, p.206)<sup>225</sup>

López e Siverio Gómez (2005, p. 22), afirmam que esse tipo de brincadeira é a atividade principal para essas idades, se transformando em elemento essencial na atividade pedagógica. Para as autoras nos diferentes tipos de brincadeiras, como:

brincadeiras de imitação, de movimentos, de mesa, didáticos e principalmente, a brincadeira de papéis sociais, as crianças sentem alegria, prazer satisfação emocional, ao mesmo tempo enriquece seus conhecimentos, suas representações, sua motivação, seus interesses, contribui para a formação de atitudes, de suas qualidades, a todo seu desenvolvimento e crescimento pessoal.<sup>226</sup>

A atividade de brincar se constitui, como elemento mediador para a formação de processos cognitivos e da personalidade, por estar ligada à satisfação de necessidades e a formação de atitudes para a convivência com o outro. No entanto, a qualidade dessas formas de conduta e processos cognitivos está determinada pela qualidade das experiências que a criança tem nas brincadeiras. Quanto mais diversificadas as ações que a criança realiza e papéis que assuma, de um maior número de relações sociais participa e vivencia e novos sentidos e significados se produzem. Por isso, a importância do adulto, ao orientar o jogo. Porém, é necessário compreender a importância dessa atividade para a criança, enquanto aspecto afetivo, de satisfação de suas necessidades e formação de sua personalidade. Assim como, no desenvolvimento de todas as potencialidades cognitivas, proporcionando as bases para novas aprendizagens. Por isso, concordamos com Esteva Boronat (1988, p. 205), quando afirma que a orientação da brincadeira

---

<sup>225</sup> No original em espanhol, lê-se: “[...] aquel en que el niño reproduce el mundo circundante, asumiendo un papel que puede reflejar la imagen de un adulto o de otro niño, e inclusive la de un animal. El pequeño actúa como si fuera el médico, la educadora, el carpintero, y en este “como si”, va “creando personajes”, cuyas acciones e interrelaciones contienen en sí mismos las experiencias que ha adquirido, sus vivencias, las presiones que tiene de la sociedad en que vive.” (ESTEVA BORONAT, 1988, p. 206)

<sup>226</sup>

só pode ser efetiva se se baseia em uma profunda compreensão da natureza desta atividade e no conhecimento das possibilidades, necessidades e interesses das crianças que integram o coletivo da brincadeira. É necessário pois aprofundar em como fazer da atividade lúdica um poderoso fator educativo, nos métodos de direção que elas [crianças] devem utilizar para isso, assim como estudar as possibilidades que a brincadeira de papéis sociais oferece, desde o ponto de vista pedagógico.<sup>227</sup>

Desse modo, destacamos nas orientações para o desenvolvimento da brincadeira, nas duas vias educacionais, a importância para o seu planejamento e acompanhamento do adulto. Elas indicam que:

[...] igual a todo o processo educativo, deve incluir seu planejamento, execução, controle e avaliação. Quando falamos de **planejar** a brincadeira, estamos nos referindo à necessidade de que a educadora, partindo **do nível que alcançaram as crianças** nesta atividade e dos objetivos que se propõe, preveja os procedimentos que deve utilizar. [...] É aconselhável ter na área do jogo um lugar onde possam encontrar **objetos de uso diverso** como caixinhas e embalagens plásticos vazios, folhas de papel, pedacinhos de tecido ou de madeira, para que sejam utilizados como substitutos de outros, isto é, com a função que cada criança queira dar-lhe. A sugestão para seu uso ou a demonstração direta está na dependência do desenvolvimento das crianças. (CUBA, 1998c, 214-215)<sup>228</sup> [grifos nossos]

---

<sup>227</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] solo puede ser efectiva si se basa en una profunda comprensión de la naturaleza de esta actividad y en el conocimiento de las posibilidades, necesidades e intereses de los niños que integran un colectivo de juego. Es necesario pues profundizar en cómo hacer de la actividad lúdica un poderoso factor educativo, en los métodos de dirección que deben utilizarse para ello, así como estudiar las posibilidades que el juego de roles ofrece, desde el punto de vista pedagógico.” (Esteva Boronat, 1988, p. 205)

<sup>228</sup> No texto em espanhol, lê-se: “[...] al igual que la de todo proceso educativo, debe incluir su planificación, ejecución, control y evaluación. Cuando hablamos de planificar el juego, nos estamos refiriendo a la necesidad de que la

Nas orientações aos adultos, responsáveis pelas crianças, o incentivo a sua participação é evidente, assim como disponibilizar diferentes materiais a partir dos objetos que se tenha em casa, como no exemplo: “brinque com tua criança de entrevista. Utilize qualquer objeto como se fosse um microfone e faça perguntas para que te responda, como em um programa de televisão ou rádio. Depois, proponha que ela faça perguntas para ti” (CUBA, 1992h, p. 10)

Nos momentos de investigação realizados nos Círculos Infantis, em Cuba, no ano de 2012, pudemos observar alguns momentos da criança em situações de brincadeira. Num pátio, crianças encenavam as tarefas de “médico”, “casinha”, “telefonista”, “padeiro”, “sorveteiro”. Essas brincadeiras eram realizadas a partir dos brinquedos de diferentes materiais disponíveis, para as crianças no Círculo Infantil. Eram feitas pela equipe de professores da instituição, com materiais de diversos tipos de papéis (jornal, papelão, cartolina, papel crepom), com cores e texturas variadas.

Em pequenos grupos, as crianças organizavam as regras coerentes com as brincadeiras, sem infringir as regras socialmente postas para elas. Como nos coloca Vigotski (2008), as regras sociais não são ignoradas pelas crianças quando brincam, e é nessa relação entre a imaginação e brincadeira, que a criança se apropria das características de determinados papéis sociais, ou situações cotidianas da vida real.

No quarto e quinto ano de vida, “a realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático” (MUKHINA, 1971/2001, p.157). No contexto do Círculo Infantil para que possam vivenciá-las

a educadora sempre terá presente que um de seus objetivos fundamentais é favorecer o desenvolvimento das relações e por isso lhe prestar especial atenção desde o início da brincadeira e durante o transcorrer desta. São

---

educadora, partiendo del nivel que han alcanzado los niños en esta actividad y de los objetivos que se propone, prevea los procedimientos que debe utilizar. [...] Es aconsejable tener en el área de juego un lugar donde puedan encontrar objetos de uso diverso como cajitas y envases plásticos vacíos, hojas de papel, pedacitos de tela o de madera, para que sean utilizados como sustitutos de otros, es decir, con la función que cada niño quiere asignarle. La sugerencia para su uso o la demostración directa, estar en dependencia del desarrollo de los niños.” (CUBA, 1998c, 214)

efetivas as ações e situações que, a partir dos papéis secundários, se pode sugerir, para que realizem brincadeiras conjuntas, que contribuam para o surgimento de relações lúdicas, mediante as quais, os pequenos vão assimilando **normas de conduta social**. Por exemplo, o “chofer” lembra o “passageiro” que tem que pagar o ônibus... que devem dar o assento à “companheira” que vem carregando uma menina...

No quinto ano de vida se começa a dar ênfase nas relações de subordinação, para isso a educadora cuidará para que em cada argumento existam papéis principais e secundários. Por exemplo, “na escola” os alunos (**papéis secundários**) devem obedecer a professora que é o **papel principal**. Terá cuidado para que nem sempre sejam ocupados ambos papéis pelas mesmas crianças, para que desenvolvam qualidades positivas em ambos sentidos, que sejam capazes de dirigir no jogo, mas também dirigidos. (CUBA, 1998a, p. 217)<sup>229</sup> [grifos nossos]

No exemplo dado, a atividade da brincadeira de papéis sociais com as crianças, é justificada pela **apropriação das normas de conduta**. Percebemos então como o contexto das relações sociais está presente na brincadeira, pois as normas de conduta são criadas pela relação entre os homens na produção da sua existência, no caso, por

---

<sup>229</sup> No texto original em espanhol lê-se: “La educadora siempre tendrá presente que uno de sus objetivos fundamentales es favorecer el desarrollo de las relaciones entre los niños y por eso le prestar especial atención desde el inicio del juego y durante todo el transcurso de este. Son efectivas las acciones y situaciones que, desde roles secundarios puede sugerirles para que realicen juegos conjuntos que contribuyan al surgimiento de relaciones lúdicas mediante las cuales, los pequeños van asimilando normas de conducta social. Por ejemplo, el "chofer" recordar al "pasajero" que tiene que pagar la guagua... que deben darle el asiento a la "compañera" que viene con una niña cargada... En el 5to año de vida se comienza a hacer énfasis en las relaciones de subordinación, para ello la educadora tratar de que en cada argumento existan roles principales y secundarios. Por ejemplo, en "la escuela" los alumnos (roles secundarios) deben obedecer a la maestra, que es el rol principal. Se tendrá cuidado de que no siempre sean ocupados ambos roles por los mismos niños para que desarrollen cualidades positivas en ambos sentidos, es decir, que sean capaces de dirigir en el juego pero también de ser dirigidos. (CUBA, 1998a, p.217)



exemplo, de “obedecer à professora”, está presente a relação de que a professora é o adulto, ou outro mais experiente. Podemos fazer uma analogia ao estudo de Elkonin (1978/1986, p.77), sobre a natureza social da brincadeira de papéis sociais, quando afirma que “a especial sensibilidade do jogo, a esfera da atividade humana e as relações entre os homens, mostram que, apesar de toda a variedade de argumentos, atrás destes, se encontra um mesmo conteúdo: a atividade humana e as relações dos homens na sociedade”<sup>230</sup>.

No *Programa Educa a tu hijo*, também a brincadeira de papéis sociais aparece como indicador de desenvolvimento. Para essas idades, diferentes tipos de brincadeiras são sugeridos: brincadeiras em grupos como “gato e rato”, “cabra cega”, brincadeiras de rodas, onde possa relacionar-se com outras crianças. Também indicam a brincadeira de papéis sociais como possibilidade para diversão, desenvolvimento e momentos de afeto. Segundo o folheto 8 (Anexo 11, p.6) do Programa:

Já sabes que brincar é muito importante para tua criança, não somente pela **alegria** que produz, mas porque brincando aprende e se desenvolve mais. [...]

- Brincar com o que fazem os adultos é uma das preferências da criança. Podes brincar com ele de “médico”, “agricultor”, “escolinha”, “construtor”. Pergunte sempre: O que vamos brincar? **Deixe que ele decida**. Com **imaginação** e muito poucas coisas ele pode ser o “vendedor” e tu, alguém que quer comprar. Em suas mãos um pedaço de papel se converte em dinheiro e umas folhinhas secas, em feijões que vende. (CUBA, 1992h, p.6)

Analisando o processo de apropriação, pela brincadeira na relação social, e a brincadeira como elemento mediador para compreender as relações sociais, podemos identificar vários processos psicológicos presentes. Nos exemplos acima destacamos a apropriação das regras de conduta. Segundo Mukhina (1975/2001, p. 156), “o papel

---

<sup>230</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La especial sensibilidad del juego a la esfera de la actividad humana y a las relaciones entre los hombres, muestra que, a pesar de toda la variedad de argumentos, tras estos se encuentra un mismo contenido: la actividad humana y las relaciones de los hombres en la sociedad.” (ELKONIN, 1978/1986, p.77)

no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”.

A criança aprende a tomar decisões, na ação de tomar decisões, e não quando o adulto assume essa posição para ela. Se o objetivo, no processo de desenvolvimento da criança, é que ela possa se auto-regular, é necessário que o adulto proporcione situações de escolha e tomada de decisão. Acima temos dois exemplos que demonstram isso. O primeiro quando a criança participa de situações sociais exercendo papel primário e/ou secundário na brincadeira. Ao assumir o papel primário, ela deve organizar o “jogo dramático”. Caso assuma o papel de mãe, organiza suas falas coerentes com o que socialmente se compreende que uma mãe fale ou faça, inclusive orientar a criança, ou o outro, que faz o papel do filho. Quando assume o papel secundário, nesse caso o filho, deve assumir a postura de relativa obediência e respeito à mãe, conforme a regra social apresenta. Desse modo, estará controlando suas ações de acordo com as regras contidas na brincadeira, não criadas por ela, mas no âmbito das relações sociais.

Xiomara Santo Lago (2006, p. 158), ao apresentar o sentido das regras para as crianças na brincadeira de papéis sociais, afirma que

nas brincadeiras de papéis sociais entre crianças de 3 e 5 anos, surge o acordo das regras, de forma verbalizada. Muitas vezes as regras não se verbalizam, ou seja, sem acordo prévio, no entanto o simples fato de juntarem-se para brincar, é como se dissessem o que tem que fazer cada um.<sup>231</sup>

A autora considera que,

as regras como unidades psicológicas primárias tem um sentido pessoal e pode automatizar-se. Isto quer dizer que a criança pode repetir uma regra já aprendida a novas situações. As ações de cozinhar na família, podem transferir-se a outro papel, em novo argumento do círculo infantil, ou a

---

<sup>231</sup> No original em espanhol, lê-se: “En los juegos de roles de los niños entre los 3 y 5 años, surge el acuerdo de las reglas, de forma verbalizada. Muchas veces las reglas no se verbalizan, o sea, sin previo acuerdo, sin embargo el simple hecho de juntarse a jugar, es como si dijeran qué tiene que hacer cada uno. (Santo Lago, 2006, p. 158)

safrã açucãreira, etc. Também os meninos e meninas podem cumprir as regras sem prãvio acordo do que tem que fazer cada brincante.

O sistema de representações consciente que o menino e a menina criam a partir de suas vivências (sobre a vida dos adultos) se converte no conteúdo de suas brincadeiras e representa esse meio que o rodeia. (SANTO LAGO, 2006, p. 160)<sup>232</sup>

Submeter-se às regras, para a criança, é agir contra seu impulso imediato, ou seja, “recusam aquilo que desejã, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxã”, (VIGOTSKI, 2008, p.32). Contrapor-se ao agir impulsivo, proporciona à criança uma nova forma de satisfação dos desejos. Seguir as regras significa vivenciar ações dos adultos, controlar-se, esperar e agir intencionalmente, essa contradição entre impulso e controle, permite nova sensação na execução da ação. É a vivência de um novo tipo de afeto.

Outro exemplo é a decisão “do quê brincar”. Percebemos aqui a vivência da criança enquanto sujeito que pode tomar decisões e que lhe é permitido isso. Essa condição permite a formação e o desenvolvimento do sistema de funções psíquicas superiores, contribui para a formação de sua personalidade e compreender-se como sujeito social. Nesse momento,

o novo nível de autoconsciência, que surge no umbral da vida escolar da criança, se expressa da maneira mais adequada em sua “posição interna”; esta se forma como resultado de que as influências externas refletidas através da estrutura das particularidades psicológicas já existentes na criança são de alguma maneira generalizadas por

---

<sup>232</sup> No original em espanhol, lê-se: “Las reglas como unidades psicológicas primarias tienen un sentido personal y pueden automatizarse. Esto quiere decir que el niño puede repetir una regla ya aprendida a nuevas situaciones. Las acciones de cocinar en la familia, pueden trasladarse a otro rol, en el argumento del círculo infantil o la zafra azucarera, etc. También los niños y niñas pueden cumplir las reglas sin previo acuerdo de lo que tiene que hacer cada jugador. El sistema de representaciones conscientes que el niño y la niña crean a partir de sus vivencias (sobre la vida de los adultos) se convierte en el contenido de sus juegos y representa ese medio que lo rodea”. (Santo Lago, 2006, p. 160)

ele e constituem uma nova estrutura pessoal central, que caracteriza a personalidade da criança em conjunto. (BOZHÓVICH, 1978/1987, p.259).<sup>233</sup>

A relação entre **imaginação** e o brincar, é o “como se”, dito por Esteva Boronat. A brincadeira assume um caráter simbólico, dá ao objeto a função de outro, e proporciona às crianças realizar ações da vida real de forma dramatizada. Essa ação corresponde à capacidade de a criança conseguir dar ao objeto a função que satisfaz às suas necessidades. Segundo Vigotski (1933/2008), quando a criança consegue dar ao objeto outro significado, ela está rompendo *amarras situacionais*. A brincadeira, a partir de agora, é dirigida pelos processos internos, diferentemente do que ocorria no primeiro ano de sua vida, quando a relação com o objeto se dava pela sua forma externa. Aos 4 e 5 anos de vida, sua ação está voltada aos processos internos, como a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Estes direcionam o uso do brinquedo.

Venguer (19--/1987, p.143), afirma que a separação das *amarras situacionais* é o que permite o desenvolvimento da imaginação. Para o autor, “as crianças aprendem a subentender os objetos e as ações que se realizam com ele, a criar novas situações em sua imaginação. A brincadeira pode, neste caso, desenvolver-se no plano interno”<sup>234</sup>.

No início da brincadeira, as crianças recordam as situações vivenciadas, muito mais do que criam novas. Porém, com a ampliação do seu campo simbólico, a criação imaginária está mais presente na brincadeira. À medida que a criança toma consciência, de suas próprias ações, ela as controla de acordo com seus desejos e satisfação de necessidades e a brincadeira se efetiva. Nesse caso, ela cria situações

---

<sup>233</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “El nuevo nivel de autoconciencia, que surge en el umbral de la vida escolar del niño, se expresa de la manera más adecuada en su “posición interna”; ésta se forma como resultado de que as influencia externas, reflejadas a través de la estructura de las particularidades psicológicas ya existentes en el niño, son de alguna manera generalizadas por él y constituyen una nueva estructura personal central, que caracteriza a la personalidad del niño en conjunto.” (BOZHÓVICH, 1978/1987, p.259).

<sup>234</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Los niños aprenden a sobreentender los objetos y las acciones que se realizan con ellos, a crear nuevas situaciones en su imaginación. El juego puede, en este caso, desarrollarse en el plano interno.” (Venguer, 19--/1976, p. 143)

colocando em movimento sua imaginação, o que levaria ao desenvolvimento do pensamento abstrato, o que segundo Vigotski (1933/2008, p.36), resultaria na “separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos”.

O desenvolvimento da **linguagem**, na atividade do brincar, se dá, também, pela tentativa de se comunicar ao longo da brincadeira. Por essa atividade, a criança amplia seu vocabulário, principalmente quando está dramatizando papéis sociais, pois é necessário usar a linguagem de acordo com as regras da brincadeira. Então ela busca, através da memória, um vocabulário coerente com as ações que são feitas durante a dinâmica da atividade. Ao buscar ser compreendida, e usar a linguagem específica de cada papel social que está brincando, a criança se apropria da linguagem do adulto e torna a linguagem mais viva e dinâmica. Além disso, ela precisa se expressar de forma clara para ser compreendida. Mukhina, (1975/2001, p.165), explica que

a situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa. A criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros. A necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente.

Outro fator importante é a relação entre a brincadeira e a linguagem. Como afirmamos antes, a brincadeira tem um caráter simbólico, principalmente na idade pré-escolar. À medida que a criança se apropria da linguagem, ela opera com o significado das palavras na sua brincadeira. A transformação do objeto em brinquedo, na vida da criança, acompanha a apropriação e o uso da linguagem por ela, ou seja, a apropriação do significado e sentido da linguagem. Quando a criança ainda não tem o domínio da linguagem, o brinquedo, apresentado pelo adulto, serve para que ela realize movimentos determinados pelas características do brinquedo, idealizado pela sociedade. Nesse período, segundo Elkonin (1978/2009), a ação vai sendo formada, na criança, através dos objetos construídos para isso. À medida que a criança se apropria da linguagem, com o auxílio do adulto, os objetos que representam coisas reais, se transformam em brinquedos, como por exemplo, bonecas, carrinhos, cavalos de borracha etc.

Como a criança participa ativamente de relações sociais nas quais a linguagem simbólica está presente, cada vez mais a representação simbólica dos objetos estimula o pensamento simbólico. Elkonin (1978/2009, p.237) afirma que,

o processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo. Parece-nos, por vezes, que esse processo é espontâneo, e a espontaneidade resulta da naturalidade e desordem dos atos conjuntos do adulto e da criança para assimilar os símbolos. Quando se examinam os dados relacionados com a simbolização é preciso ter isso sempre em conta.

Quando a criança inicia as brincadeiras de representação de papéis, está operando com o sentido que deu às ações dos adultos. O plano afetivo e simbólico formam uma unidade, levando à ação, ou seja, a ação está subordinada ao sentido, assim,

na criança pré-escolar, inicialmente, a ação é predominante em relação ao sentido; é uma incompreensão dessa ação. A criança sabe fazer mais do que entende. Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura e ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 33)

A partir do exposto, destacamos que a importância da brincadeira para o desenvolvimento. Nesse período, além dos já destacados, é a possibilidade de criar uma *zona de desenvolvimento iminente*. Já explicitamos que na brincadeira de papéis sociais, a criança satisfaz o desejo de atuar como um adulto, agir como ele. Ao representar papéis, a criança age além do seu nível de desenvolvimento,

a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de

desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2008, p.30)

Destacamos o papel da brincadeira como elemento principal na atividade pedagógica com crianças do 4º e 5º anos de vida, na educação pré-escolar cubana. É necessário salientar que a atividade do brincar, acontece incorporando os aspectos cotidianos do contexto da criança e, a partir dela, se desenvolvem diferentes funções psicológicas como a linguagem, imaginação, memória, atenção, autoregulação. Destacando também o aspecto afetivo que leva a criança à ação do brincar.

### **- 6º ano de vida**

Esse momento da vida da criança se caracteriza pelo “acúmulo” do desenvolvimento das funções psíquicas. Ela já se comunica com maior facilidade, demonstrando o quanto se apropriou da linguagem, nas relações com os adultos e com as outras crianças que participam do seu contexto. Tem compreensão do seu próprio corpo e consciência de si mesma. Transfere para as brincadeiras seus desejos e necessidades. As dramatizações nas *brincadeiras de papéis sociais* se tornam mais complexas, ultrapassando os limites da imitação, e criando situações imaginárias mais complexas.

Além de a criança demonstrar maior autonomia, o sexto ano de vida representa, no sistema educacional cubano, a sua entrada na pré-escola, ou 4º ciclo, que é o último ano da Educação pré-escolar. Esta etapa do ensino pode ser oferecida nos Círculos Infantis, ou nas escolas, e a criança também pode continuar a ser atendida através do *Programa Educa a tu hijo*. Indiferentemente em qual dos espaços é oferecido, a pré-escola segue a concepção do Programa de Educação Pré-escolar, que é caracterizado por:

uma consolidação dos **sucessos alcançados nos distintos processos cognoscitivos** que tinham lugar na etapa pré-escolar. Um maior **equilíbrio entre o afetivo-motivacional e o regulativo** que começa a manifestar-se não somente em sua atuação, mas também em início de **regulação de seus próprios processos**. Uma maior ampliação da interação com o mundo social e natural que lhe rodeia e das interrelações. Ainda a **brincadeira**

**segue ocupando um lugar central em sua vida,** há já uma projeção para o estudo como característica da posição de escolar que deseja. (CUBA, 1995, p. 17)<sup>235</sup> [grifos nossos]

Nessa caracterização estão presentes os principais elementos das funções psíquicas superiores que foram se desenvolvendo nos primeiros anos de vida da criança, a partir de sua participação, em situações sociais do desenvolvimento promovidas por meio das relações com os adultos, com o “outro” mais experiente, com outras crianças, e das produções culturais.

Por ser o ano anterior ao ingresso da criança na educação primária, a organização e a estrutura do programa, orientam que as atividades pedagógicas estejam voltadas para promover a formação das bases da *atividade de estudo* pela criança. Para isso, define que:

por ser este ano de vida preparatório para o ingresso à escola, a professora deve considerar, em seu trabalho diário, o desenvolvimento, nas crianças, das possibilidades de manterem-se um tempo maior realizando uma atividade, de realizar trabalho conjunto com outras crianças, e da **formação de elementos da atividade docente que lhe prepara para desempenhar com êxito um novo tipo de atividade: o estudo.** (CUBA, 1998, p. 8)<sup>236</sup>

---

<sup>235</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Una consolidación de los logros alcanzados en los distintos procesos cognoscitivos que han tenido lugar en la etapa preescolar. Un mayor equilibrio entre lo afectivo—motivacional y lo regulativo que empieza a manifestarse no sólo en su actuación, sino también en inicios de regulación de sus propios procesos. Una mayor ampliación de la interacción con el mundo social y natural que le rodea y de las interrelaciones. Aunque el juego sigue ocupando un lugar central en su vida, hay ya una proyección hacia el estudio como característica de la posición de escolar a la que aspira. (CUBA, 1995, p. 17)

<sup>236</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Por ser este año de vida preparatorio para el ingreso a la escuela, la maestra debe considerar, en su trabajo diario, el desarrollo en los niños de las posibilidades de mantenerse un tiempo mayor realizando una actividad, de realizar trabajo conjunto con otros niños, y de la formación de elementos de la actividad docente que le prepara para desempeñar con éxito un nuevo tipo de actividad: el estudio.” (CUBA, 1998, p. 8)



Aqui percebemos, novamente, a importância do adulto no processo de desenvolvimento da criança e da necessidade da formação do pensamento teórico. Também se evidencia que, essa última etapa é o resultado de todo o processo da atividade pedagógica voltada para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, e principalmente, para a formação humana, como afirma L. Venguer (19--/1987, p.255), das premissas dos “traços psicológicos característicos do escolar”, que se formam na pré-escola. Essa constatação nos remete ao papel do educador, que é criar, e promover, intencionalmente situações e os motivos para que a criança se desenvolva e se aproprie do legado cultural produzido historicamente.

Com maior domínio da linguagem, além desta e da percepção, a criança coloca em movimento, de forma integrada, outras funções psicológicas superiores como memória, atenção e imaginação. Assim como as orientações referentes aos períodos anteriores, há o incentivo ao **afeto** no contexto social da criança. Nesse momento, também, o estímulo à autonomia da criança é fundamental. É proposto que, cada vez mais, ela, autonomamente, deve realizar as tarefas de higiene, troca de roupas, alimentar-se sozinha.

No *Programa Educa a tu hijo*, as atividades orientadas dizem respeito principalmente a continuação do desenvolvimento da linguagem, coordenação da percepção viso-motora, e jogos. Os adultos continuam sendo estimulados a compartilhar com as crianças momentos em que elas possam descrever e ordenar objetos e situações. Também há a indicação para que a criança realize trabalho de recorte e colagem, monte quebra-cabeças, crie diferentes objetos com o uso da massa de modelar.

Desses trabalhos podemos citar alguns exemplos:

Ordenar objetos pelo tamanho ou pela cor, é também um ação que desenvolve seu pensamento.

- **As flores podem ser todas de uma mesma cor**, mas pode unir as claras e as escuras para formar um ramalhete.
- As latas onde guarda sementes, caracóis ou pedras, **ordenadas por tamanho**, ficam mais bonitas.
- Quando **ordena os fatos** que ocorrem no tempo, os compreende melhor.



A construção, o desenho, a modelagem, montar quebra-cabeças, rasgar, recortar e agarrar, utilizar sementes, areia, pedacinhos de cascas, folhas secas para fazer enfeites, são coisas que toda criança ama. Assim, desenvolvem suas mãos, sua inteligência, e lhe ajuda a criar e amar o belo.

Com blocos de madeira ou plástico, placas, caixas, fichas de dominó e outros materiais, tua criança poderá fazer casinhas, edifícios, caminhões, pontes, trens, barcos e outros objetos. É interessante que lhe dê lápis e papel para desenhar primeiro o que vai construir e depois se guiando por seu desenho, fazer a construção. (CUBA, 1992i, p. 12)<sup>237</sup>

Na citação acima, destacamos elementos que serão a base para os conteúdos elementares da matemática, que tem como objetivo, proporcionar que as crianças:

Estabeçam relações pelas características dos objetos a partir de ações de formação, reconhecimento, decomposição e união de conjuntos.

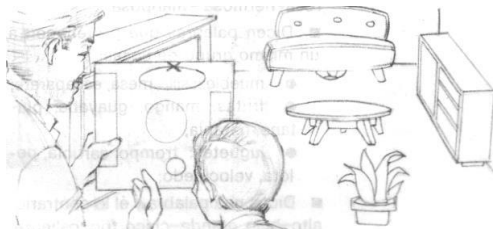
Estabeçam relações quantitativas entre conjuntos a partir da comparação.

Utilizem modelos para estabelecer relações entre o todo e as partes, e solucionar problemas simples. (CUBA, 1998b, p. 3)<sup>238</sup>

<sup>237</sup> Texto original no Anexo 12.

<sup>238</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “• Establezcan relaciones por las características de los objetos a partir de acciones de formación, reconocimiento, descomposición y unión de conjuntos. • Establezcan relaciones cuantitativas

Em outra parte do folheto do *Programa*, encontramos a seguinte instrução:



Tudo o que o a criança vê, faz, pensa e sente pode agora expressar-se de muitas formas através da linguagem. Deves estimulá-lo.

- Já tua criança pode conversar de muitas coisas contigo. Pergunte a ela sobre as coisas que faz. Faça perguntas para que te conte o que tem feito, do que ela gosta, do que ela quer fazer. Estimule-o a falar não somente no presente (o que ela faz), mas também no passado (o que ela fez ontem) e no futuro (o que fará amanhã, no domingo).
- A descrição é uma forma de desenvolver a linguagem da tua criança. Mostre um brinquedo, um animal, uma planta e peça que te diga como é, para que serve, do que ela gosta mais. Também podes utilizar uma ilustração simples de um livro para que observe, te diga o que vê e a descreva. (CUBA, 1992i, p.15)

No último tópico deste folheto do *Programa Educa a tu hijo*, percebemos a preocupação para que o adulto, responsável pela criança, proponha atividades, cada vez mais complexas, com o objetivo de preparar a criança para entrada na escola. Este folheto traz uma seção específica para que a família contribua para o sucesso da criança na escola, inclusive trazendo sugestões de atividades que o adulto pode fazer com a criança.

---

entre conjuntos a partir de la comparación. • Utilicen modelos para establecer relaciones entre el todo y las partes, y solucionar problemas sencillos.” (CUBA, 1998, p.3)

Entre as sugestões destacamos algumas:

Desperte seu interesse pela **leitura**:

- Que diz aqui? Esta pergunta pode ser feita em diferentes momentos e lugares. Ela não sabe ler, mas aprenderá que as coisas têm nome e que esse nome está ali (no cartaz de uma loja, na etiqueta de um produto, na porta de um cinema).

[...]

- **Ensine a buscar os sons que formam uma palavra.** Peça que brinque contigo de dizer palavras que tem um determinado som. Por exemplo, o som do balão quando perde o ar (SSSS), ajude a encontrar esse som nas palavras: “*ssuelo*” (chão), “*csssa*” (casa), “*pelotasss*” (bolas). Repete o jogo com outros sons (L, N, R)

[...]

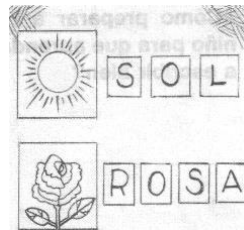
Realiza atividade como as que te apresentamos, por exemplo:

- Diga-lhe um som. Peça que diga palavras que o tenham.
- O som “r” está no teu nome? Digam-me o nome de três amiguinhos onde o encontramos.
- Chegou uma carreta carregada de “c”. A criança diz vários nomes de coisas que estejam na carreta e que tenham este som.

Se a criança aprende a “destacar” o som que mais se ouve, depois poderá aprender a dizer todos os sons que formam uma palavra fácil e curta.

Quando tua criança está adiantada, podem brincar de fazer magia com as palavras. Por exemplo:

- Tenho a palavra Sol, se mudo o som do “s” (tiro a ficha) e ponho o som “c” (coloco uma nova ficha), o que acontece? É outra coisa, outra palavra: *col*.



Outras vezes, o mágico pode ser a criança que muda os sons para formar outras palavras; outras tu.

*aro – amo – ato*

*Rita – rota – ropa – rosa – risa*

(CUBA, 1992i, p. 20-21)<sup>239</sup> [grifos nossos]

Este trabalho com o som das palavras tem o objetivo de preparar a criança para a leitura, a partir da escola primária, por isso, **é importante destacar que não há, na educação pré-escolar, o objetivo de que a criança se aproprie da leitura e da escrita, mas que conheça e tenha consciência de que a palavra é formada por sons**, que ao alterar o som da palavra, ocorre a mudança de seu sentido e significado. O objetivo é que ela tenha o maior número de experiências possíveis, especialmente na área da linguagem, amplie seu vocabulário, tenha domínio da linguagem oral, saiba se expressar corretamente, ao pedir ou contar alguma situação, seja no seu contexto real ou de brincadeira. Esses elementos estão explicitados nos objetivos propostos no Programa do 4º Ciclo, em relação à área do desenvolvimento da língua materna:

A educadora trabalhará para que ao final do ciclo as crianças:

- Se expressem com clareza, fluidez e coerência sobre os fatos e experiências simples da vida cotidiana e das coisas que aprende.
- Utilizem um vocabulário amplo relacionado com os objetivos do mundo em que interagem.
- Pronunciem corretamente os sons do idioma.
- Possam fazer a análise sonora das palavras.
- Tenham destrezas motoras finas que sirvam de premissa para a escrita.
- Sintam gosto e satisfação ao utilizar as distintas belas formas da linguagem literária. (CUBA, 1998a, p. 24)<sup>240</sup>

---

<sup>239</sup> Texto original Anexo 12.

<sup>240</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “La educadora trabajará para que al final del ciclo los niños: - Se expresen con claridad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias sencillas de la vida cotidiana y de las cosas que aprende. - Utilicen un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que interactúa. - Pronuncien correctamente los

Em função da especificidade do *Programa Educa a tu hijo*, a proposta de trabalho, com as crianças, na área da linguagem, não apresenta a complexidade necessária quando comparada ao trabalho realizado no Círculo Infantil. É importante recordarmos que, essas atividades orientadas no Programa, são realizadas pelos adultos responsáveis pelas crianças, sem formação pedagógica específica, ou seja, profissionais de diferentes áreas, donas de casa, babás, entre outros. Porém, apresenta os elementos principais daquele realizado na via institucional. Como podemos observar:

No Programa do 4º Ciclo, o trabalho com a língua materna, está estruturado em seis aspectos principais: vocabulário, construção gramatical, expressão oral, literatura infantil, análise fônica, pré-escrita. Nesta pesquisa, vamos destacar as atividades realizadas, inicialmente, em relação à análise fônica, por ser considerada

[...] um dos aspectos fundamentais dentro do programa do sexto ano de vida, por ser a leitura uma das tarefas principais no primeiro grau; isso faz com que tenhamos a necessidade de determinar o conteúdo e método para a preparação que as crianças devem receber no grau pré-escolar. (CUBA, 1998a, p. 38)<sup>241</sup>

O trabalho de análise fônica está estruturado em três momentos:

- 1 – Orientação nos sons do idioma.
- 2 – Determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra.
- 3 – Estabelecimento de uma função diferenciadora dos fonemas.

Esse trabalho tem como elemento principal **a palavra**, que é a “unidade que nos permite designar os objetos da realidade, suas qualidades e suas ações” (LÓPEZ HURTADO, BORGATO ANGELETTI, 1995). Aqui identificamos outra relação com os

---

sonidos del idioma. - Puedan hacer al análisis sonoro de las palabras. - Tengan destrezas motoras finas que sirvan de premisas para la escritura. - Sientan gusto y satisfacción al utilizar las distintas formas bellas del lenguaje literario.” (CUBA, 1998, p. 24)

<sup>241</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] uno de los aspectos fundamentales dentro del *Programa* de sexto año de vida, por ser la lectura una de las tareas principales en el 1er. grado; ello hace que nos planteemos la necesidad de determinar el contenido y método para la preparación que los niños deben recibir en el grado preescolar.

pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A **palavra** é compreendida a partir dos estudos de Vigotski (2001, p.398), como aquela que contém, em si, a unidade do pensamento e da linguagem: o **significado**.

**Palavra** e **significado** se constituem em dois elementos inseparáveis. A palavra sem **significado** “é som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p.10), por outro lado, o **significado** se objetiva, através da palavra, durante a comunicação. Assim, um não existe sem a outra. A palavra não é nada sem o seu significado, e este, para ser a unidade do pensamento necessita de uma representação do signo, neste caso a palavra.

Ao longo do desenvolvimento infantil, a palavra, ouvida pela criança e pronunciada por ela, no início, de forma inconsciente, é submetida à ação - lembremo-nos das primeiras experiências das crianças com os objetos, já descritas no início desta seção. Com o domínio da linguagem, através das relações sociais com o adulto, do “outro” mais experiente, a ação passa a ser submetida e controlada, pela vontade, pelo **afeto**, pelas necessidades conscientes da criança, pela imaginação, que só se manifestam como tal, pelo desenvolvimento do pensamento verbal – presentes na brincadeira de papéis sociais, conforme destacamos em nossos exemplos anteriores. Vigotski (2001, p.485) nos explica a relação entre **palavra** e **ação**, a partir de Goethe, da seguinte forma:

No *princípio* era a ação. Com isso ele quer dizer que a palavra lhe parece o estágio supremo do desenvolvimento do homem comparada a mais suprema expressão da ação. É claro que ele tem razão. A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. **A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação**” [itálico do autor, grifos nossos]

Ao tornar-se consciente a **palavra** orienta a **ação**. Porém, o “fim”, conforme apresentado pelo autor, não representa o fim em si mesmo, mas o começo de novas etapas no desenvolvimento, tornando, cada vez mais complexos os sistemas de funções psíquicas superiores e ações conscientes correlatas – é assim um processo vivo e dialético – “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p.408). Por isso, a

**palavra**, representa um dos importantes elementos da Teoria Histórico-cultural. É por meio dela que o pensamento se realiza.

Sobre isto, Vigotski (2001, p.398), afirma que:

o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o **pensamento está relacionado à palavra e nela materializado**, e vice-versa: é um fenômeno de discurso na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. [grifos nossos]

O uso da palavra, pela criança, demonstra seu nível de generalização. Ao usar a palavra para comunicar-se, a criança necessita de um determinado nível de generalização. Segundo Vigotski (2001, p.12),

para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência à outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa **determinada classe**, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente **generalização**. [grifos nossos]

Além do **significado**, a **palavra** é constituída de **sentido**. Este representa “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p.465,), assim o sentido está relacionado com as funções psíquicas em desenvolvimento na criança de 0 a 6 anos de vida. Ele se torna cada vez mais complexo a partir das relações sociais que a criança vivencia, e em situações sociais do desenvolvimento que promovam a apropriação da linguagem. Diferente do **significado** que, mesmo se modificando ao longo do desenvolvimento, permanece estável e conhecido por todas as pessoas de um mesmo idioma, o **sentido**, é inconstante,

é um fenômeno complexo, móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência segundo as circunstâncias. Nesses termos o sentido da palavra é inesgotável. (VIGOTSKI, 2001, p. 466).



Assim, a criança ao usar a **palavra** para se comunicar, demonstra seu nível de desenvolvimento. Quanto mais complexo for seu uso das palavras, quanto mais generalizações ela realiza, mais complexos serão os nexos internos das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, a ênfase em proporcionar experiências, em torno da linguagem, ao longo dos primeiros anos de vida da criança, nos programas da Educação Pré-escolar cubana, demonstra a compreensão da relação **palavra – linguagem – pensamento**. Pensamos que a importância dada à **palavra** para iniciar o processo de leitura resulta desta compreensão, e de que, no contexto em que a criança vive, as palavras estão presentes em tudo o que fazem e usam.

López Hurtado e Sivério Gomez<sup>242</sup> nos esclarecem que, como as crianças não sabem o conceito de **palavra**, então antes de iniciar o processo de análise fônica, a professora explica, através de jogos, que falamos através dela. Por exemplo: que uma “bola”, “cachorrinho”, e os nomes, são palavras. As palavras servem para dizer “o que é”, outra serve para dizer “que cor é”, outra para dizer “o que se faz”, e assim por diante.

Desse modo, as crianças se apropriam do conceito de **palavra** e se tornam conscientes de que a **palavra** faz o seu cotidiano, que ela faz uso da palavra para se comunicar, que seu nome é uma palavra.

A partir do exposto, a **primeira atividade** de análise fônica, que é a orientação nos sons do idioma, tem como objetivo destacar os sons que fazem parte da palavra do idioma espanhol. Para isso a professora enfatiza a pronúncia, junto às crianças, de diferentes formas: alto, baixo, devagar, rápido. Um **segundo passo**, é observar o “tamanho” das palavras, usando expressões de referências como: curtas, longas e médias. Dessa forma, através da percepção auditiva, a criança se torna consciente dos sons que emite, quando pronuncia uma palavra e da diferença de tamanho entre elas, durante a sua pronúncia. Esse aspecto prepara a criança para a próxima etapa da atividade.

A determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra, se

constitui em um momento essencial na preparação da criança para a aprendizagem da leitura, devido à grande relação que tem com o processo de ler, entendido este como reprodução da forma sonora

---

<sup>242</sup> Em sessão de estudos realizada em Cuba, durante o período de estágio. Arquivo pessoal.

das palavras. Uma palavra não é mais que a sequência de vários sons que se pronunciam em uma ordem determinada. (LÓPEZ HURTADO, BORGATO ANGELETTI, 1995)<sup>243\*</sup><sup>244</sup>

Para a identificação dos sons, e sua sequência nas palavras, são realizados três conjuntos de procedimentos didáticos denominados de “esquemas”: *pronúncia enfatizada; utilização de esquemas das palavras e materialização dos sons com fichas*. No primeiro esquema, *a pronúncia enfatizada*, busca-se identificar na palavra, na forma de símbolo, escrita, os sons que são pronunciados. No exemplo que se segue, as autoras utilizam a palavra “MAR”:

1. Busca-se o primeiro som: – MMMAR – aponta-se para o primeiro som

2. Busca-se o segundo som: – MAAAR – aponta-se para o segundo som

3. Busca-se o terceiro som: – MARRR – aponta-se para o terceiro som

Nesta etapa a criança destaca, sob a orientação do adulto, cada som que a pronuncia numa palavra. Ali leva o tempo necessário para que perceba a relação do som, seu movimento labial quando ocorre a pronúncia das consoantes e das vogais, e ao mesmo tempo, a relação grafema-fonema.

Percebemos que não é um trabalho pedagógico com a linguagem realizada isoladamente, ou com base na mera memorização da escrita da palavra, mas de outras

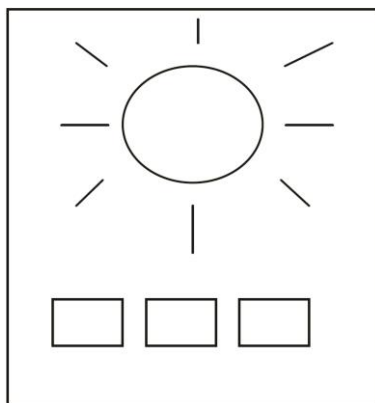
---

<sup>243</sup> No original em espanhol, lê-se: “[...] constituye un momento esencial en la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura, debido a la gran relación que tiene con el proceso de leer, entendido este como reproducción de la forma sonora de las palabras. Una palabra no es más que la consecutividad de varios sonidos que se pronuncian en un orden determinado” (LÓPEZ HURTADO, BORGATO ANGELETTI, 1995)

<sup>244</sup> É importante destacar que, as autoras, ao explicitarem a palavra como uma sequência de vários sons, enfatizam seu aspecto sonoro e a importância da formação auditiva, ou seja, sua relação grafema-fonema para a apropriação da linguagem escrita e desenvolvimento da leitura. Aqui, especificamente, por analisarem essa característica da apropriação da linguagem, não se referem à compreensão de palavra como unidade de sentidos, como afirma Vigotski. No entanto, faz-se necessário esclarecer que esse pressuposto é fundamento dos estudos de López Hurtado e Borgato Angeletti, sobre o desenvolvimento da linguagem na criança.

funções psíquicas que a criança opera concomitantemente. São desenvolvidas funções como a atenção, a percepção viso-motora, a percepção auditiva, o ouvido fonemático para a distinção dos sons.

O segundo esquema, *utilização de esquemas das palavras*, “[...] é um meio material que ajuda a criança a determinar a quantidade de sons que formam a palavra e serve, também, de apoio fundamental para realizar a análise consecutiva dos sons” (CUBA, 1998, p.38)<sup>245</sup>. Para explicar esse esquema, as autoras López Hurtado e Borgato Angeletti usam o exemplo da palavra “SOL”.

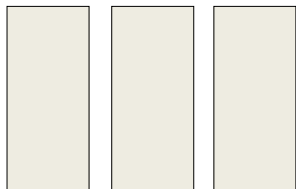


Segundo o Programa do 4º Ciclo (1998), esta atividade deve ser realizada, com dois tipos de fichas, representando os sons da palavra. Inicialmente são usadas *fichas neutras*, ou seja, pequenos cartões da mesma cor, para que a criança identifique os sons, após e concomitante à realização dos esquemas anteriores. Posteriormente essas *fichas neutras* são substituídas por *fichas de cores diferentes* (duas cores), uma cor representa o som vocal e a outra consonantal.

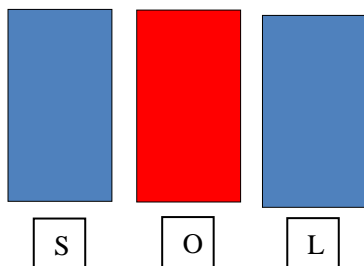
Buscamos representar como se dá na prática a partir do exposto no Programa do 4º Ciclo.

- Primeiro, a representação da palavra SOL com cores neutras:

<sup>245</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] es un medio material que ayuda al niño a determinar la cantidad de sonidos que forman la palabra y sirve además de apoyo fundamental para realizar el análisis consecutivo de los sonidos.” (CUBA, 1998, p.38)



- Segundo, a representação usando duas cores. Seguindo a sugestão do programa vermelhas para as vogais e azuis para as consoantes:



No terceiro esquema *o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas*, que promove situações para que as crianças

[...] realizem a diferenciação fônica que pressupõe a separação da parte sonora da palavra de seu significado, fazer abstração do conteúdo e atuar com seu aspecto formal, com sua forma sonora e com os sons que a compõem. Para conseguir esta ação, mostramos a possível transformação de uma palavra em outra e a relação que existe entre qualquer mudança da forma sonora das **palavras** e seu **significado**. (CUBA, 1998, p. 39)<sup>246</sup>

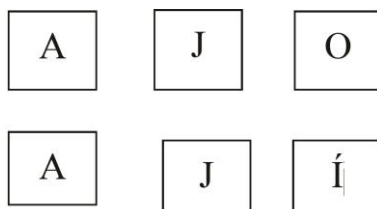
<sup>246</sup> No texto original em espanhol, lê-se: [...] niños realicen la diferenciación fónica que presupone la separación de la parte sonora de la palabra de su significado, hacer abstracción del contenido y actuar con su aspecto formal, con su forma sonora y con los sonidos que la componen. Para lograr esta acción, enseñamos la posible transformación de una palabra en otra y la relación que existe entre cualquier cambio de la forma sonora de las palabras y su significado. (CUBA, 1998, p. 39)

Inicialmente para a criança, ao modificar uma letra da palavra, através da oralidade e sem a percepção da mudança do grafema, ocorre uma mudança de significação, sem relacionar com a mudança na escrita. Com a mediação do professor, por meio desses esquemas apresentados, ela percebe que a mudança de uma letra pode mudar todo o significado da palavra.

As autoras López Hurtado e Borgato Angeletti (1995), sugerem que pode ser realizado o seguinte trabalho prático:

mudanças produzidas em sons vocálicos em uma palavra de poucos sons, realizada em forma de brincadeira; a partir de uma palavra já conhecida, por exemplo, a palavra “ajo” (alho), mudar a última ficha (o sol /o/, por outra que vai expressar o som /i/) [ají (pimenta)]. As crianças devem determinar a nova palavra formada e a mudança que é produzido no seu significado.<sup>247</sup>

Na tentativa de demonstrar como seria o trabalho com as crianças, representamos da seguinte forma:



Segundo as autoras, outros trabalhos podem ser realizados: “[...] partir dos objetos da realidade, citar as palavras que os designam, e logo as crianças realizarão a análise de seus sons para determinar as mudanças que acontecem nelas” (López Hurtado e Borgato Angeletti, 1995)<sup>248</sup>

<sup>247</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “cambios producidos en sonidos vocálicos en una palabra de pocos sonidos, realizada en forma de juego; a partir de una palabra ya conocida, por ejemplo, la palabra *ajo*, cambiar la última ficha (el sonido /o/, por otra que va a expresar el sonido /í/). Los niños deben determinar la nueva palabra formada y el cambio que se produce en su significado.” (López Hurtado e Borgato Angeletti, 1995)

<sup>248</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] partir de los objetos de la realidad, citar las palabras que sus designan, y luego los niños realizarán el

O objetivo final é realizar essa atividade no nível em que as alterações aconteçam no plano verbal. Nesse nível, as crianças já internalizaram o processo de atenção às mudanças nas relações entre grafemas – fonemas – significados, que realizam as trocas e operam com as mudanças de forma automatizada. Segundo as autoras, isto quer dizer que:

[...] a formação desta ação cria uma atitude de alerta nas crianças frente ao fato de que a mudança dos sons, ou a alteração de sua ordem nas palavras, varia a palavra e por consequência o objeto a que se designa. Tudo isso influi favoravelmente na aprendizagem posterior de leitura das palavras. (López Hurtado e Borgato Angeletti, 1995)<sup>249</sup>

A proposta apresentada, e colocada em prática nas salas de pré-escola, com crianças de 5 anos de idade, tem como fundamento os pressupostos defendidos por L. S. Vigotski, sobre a importância da uso dos instrumentos e dos signos no processo de desenvolvimento do sistema de funções psíquicas superiores. Mas compreendemos que as pesquisadoras cubanas, através de suas pesquisas, conseguiram transformar, esses pressupostos, em uma metodologia para alfabetização, dando um salto qualitativo na contribuição da teoria para a apropriação da linguagem escrita. Neste sentido, o método de *modelação*, tem particular importância em toda atividade.

As fichas servem como instrumentos para que a criança, ao ver as cores, relacione com seus sons, assim, elas orientam a relação grafema-fonema. Dessa forma, as fichas são como signos mediadores entre a atenção, a memória e a análise fônica. Assumem inicialmente a função de um signo externo, que, ao longo de seu uso, como recurso para a memória, atenção e diferenciação dos sons, se transformam em signo interno. Quando a criança começa a operar com o seu significado, e então, “liberta-se” da presença física das fichas e faz uso das funções

---

análisis de sus sonidos para determinar los cambios que se dan en ellas.” (López Hurtado e Borgato Angeletti, 1995)

<sup>249</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] la formación de esta acción crea una actitud de alerta en los niños ante el hecho de que el cambio de los sonidos, o la alteración de su orden en las palabras, varía la palabra y por consiguiente el objeto designado. Todo ello influye favorablemente en el aprendizaje posterior de lectura de las palabras.” (López Hurtado e Borgato Angeletti, 1995)

psíquicas desenvolvidas para realizar verbalmente, a troca de letras e relacionar com a troca de significado. Para López Hurtado e Siverio Gómez, “ao atuar mentalmente, com imagens, a criança representa as ações reais com os objetos e seus resultados; faz com imagens, aproximadamente, o mesmo que faria com os objetos reais” (1995), dessa forma os cartões usados, no primeiro momento da análise fônica, assumem o caráter de instrumentos que medeiam a relação grafema-fonema, proporcionando que a criança construa sua base orientadora para a apropriação da língua escrita. O uso dos cartões contribui para, com a ajuda do adulto, tomar consciência de que “[...] que não somente se podem desenhar as coisas, mas também a linguagem” (Vygotsky, 1931/1995, p. 197).

Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação com o que afirma Vygotski (1931/1995, p.95) sobre atividade mediadora, as fichas enquanto

meios auxiliares e em direção à atividade mediadora reconstrói a raiz de toda a operação psíquica semelhante de como a aplicação das ferramentas modifica atividade natural do órgão e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como outro, denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou conduta superior.<sup>250</sup>

Esse método, a partir de um modelo apresentado pela professora para orientar a atividade da criança, nos remete ao processo de apropriação da palavra. Inicialmente a ação predomina no pensamento da criança, e ocorre uma atividade externa, na qual se estabelece uma relação intersíquica entre ela e o adulto. No processo de *internalização*, essa ação se transforma em processo do pensamento, movimento intrapsíquico, promovendo e sendo promovido por conexões entre diferentes funções psíquicas superiores que, ao se desenvolverem mutuamente, proporcionam a apropriação do conteúdo pela criança, se

---

<sup>250</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de función psíquica superior o conducta superior.” (Vygotski, 1931/1995, p.95)

transformando em ações mentais. Assim se expressam as leis genéticas do desenvolvimento em movimento.

Ao tornar a pronúncia dos sons um processo consciente, com sentido e significado, observamos o processo de desenvolvimento do pensamento da criança. Segundo Vigotski (1932/ 2003, p. 76),

isso também está estreitamente relacionado à ideia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem do fato de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição do sentido dessas funções, que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica. Devido a isso, toda uma série de funções que atuavam automaticamente começa a fazê-lo consciente, logicamente.

Diante do exposto, compreendemos que a atividade pedagógica, a partir do método de análise fônica, na qual se chama a atenção da criança para os sons da palavra, sua pronúncia, e para a mudança de significado, a partir da mudança de grafemas, tanto no Programa Educa a tu hijo, quanto no 4º Ciclo, dos Círculos Infantis, tem como objetivo preparar, criar as condições necessárias para a apropriação da leitura e escrita, no primeiro ano da Educação Primária.

É necessário deixar claro, que esse trabalho de análise fônica, não acontece isoladamente. Ele acontece concomitante com outros componentes do programa da Educação pré-escolar, como: literatura infantil, noções elementares de matemática, brincadeiras, atividades sensorio-motoras, conhecimento do mundo em que vivem. A organização da atividade pedagógica, em sua totalidade, tem o objetivo final de proporcionar vivências adequadas para que a criança se desenvolva em suas máximas possibilidade humanas.

A partir do que apresentamos nesta seção, gostaríamos de destacar algumas características da *atividade pedagógica* da Educação Pré-escolar cubana. Primeiro, a sistematização de um intenso trabalho de pesquisa e a preocupação, política e ideológica, de efetivá-lo enquanto concepção do programa de Educação Pré-escolar. Ao longo de todo o nosso texto, buscamos evidenciar, repetidas vezes, o interesse político de uma educação pré-escolar de qualidade, com gênese nas lutas pela independência do país e formação de uma nova ordem social e de um novo homem. Esse fato se deu por muitas ações interligadas, como: ampliação do número de instituições para o atendimento da Educação



pré-escolar; aumento do número de vagas; execução, avaliação e manutenção de um projeto intersetorial, como o *Programa Educa a tu hijo*, por aproximadamente 20 anos, para o atendimento de crianças que não são atendidas pela via institucional; compreensão, pelo governo revolucionário, de que a educação da melhor qualidade, é o meio pelo qual serão formados os sujeitos coerente, com o projeto de sociedade, que pouco a pouco e com limitações históricas, passa a realizar ações concretas em continuidade ao processo revolucionário de caráter socialista.

Concomitante com esse primeiro destaque, é a possibilidade da realização de pesquisas e o investimento na formação de pesquisadores, chamando-os para contribuírem na organização do sistema educacional. Esse fato proporcionou, aos pesquisadores, pensarem como objetivar seus estudos teóricos, promovendo, desse modo, um salto qualitativo na sua formação. Isso conferiu uma característica singular à proposta pedagógica, elaborada e organizada pelos cubanos e pelas cubanas, que é a coesão na sequência das atividades pedagógicas propostas para as crianças do primeiro ao sexto ano de vida, resultado do estudo do desenvolvimento infantil, da apropriação da língua falada e escrita; de quais são os principais elementos das relações sociais vivenciadas pelas crianças em cada período de sua vida.

A proposta cubana apresenta coesão no contexto das atividades a serem realizadas com as crianças e nas orientações aos adultos responsáveis por elas, todo o programa efetiva a compreensão de que as atividades principais, desde os primeiros momentos de vida, até a atividade de “brincadeiras de papéis sociais”, formam uma unidade, uma ampliação do desenvolvimento em direção da apropriação da linguagem escrita, segundo Vygotski (1931/1995, p. 197)<sup>251</sup>, “todas as etapas examinadas por nós – brincadeira, desenho, escrita – podem ser representadas como diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita, único por sua essência”.

Desse modo, poderíamos afirmar que, considerando a apropriação da linguagem escrita como meio pelo qual se dará a apropriação do legado cultural humano, e em particular a formação plena do sujeito. Todo o trabalho, que aqui destacamos, tem como objetivo promover as bases para a atuação do sujeito para apropriação

---

<sup>251</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] todas as etapas examinadas por nosotros – juego, dibujo, escritura – pueden ser presentadas como diferentes momentos de desarrollo del lenguaje escrito único por su esencia.” Vygotski (1931/1995, p. 197)

da escrita, da leitura, e concomitantemente a formação e desenvolvimento do pensamento abstrato e pensamento lógico em toda e cada criança.

### **3.3.1 – A relação entre criança, família e psicólogo para, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano**

O trabalho que vamos apresentar é mais uma expressão do movimento histórico cubano, na sua busca pela mudança social e política, a fim de garantir uma educação dialética, promotora do desenvolvimento humano *omnilateral*. Aqui, vamos explicitar alguns elementos de uma proposta de avaliação e diagnóstico, voltada ao trabalho de pedagogos, psicólogos, e outros profissionais que atuam na atividade de orientação psicológica e atividade pedagógica, sugerida pelo psicólogo e pesquisador cubano Guillermo Árias Beatón. O pesquisador parte do princípio de que conhecer o sujeito, seu contexto social e a história do seu desenvolvimento são fundamentais para uma prática educativa da melhor qualidade, que possa intervir de forma transformadora e efetiva, e promover a “potencialização do desenvolvimento, a mudança e, com isso, a solução dos problemas que apresenta” (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.139)

Árias Beatón propõe que a avaliação ultrapasse os limites das avaliações quantitativas e de entrevistas previamente estruturadas que, muitas vezes, classificam e produzem, no próprio sujeito, a culpa pelas próprias dificuldades. Para isso, afirma que o diagnóstico e a avaliação devem

[...] enfatizar a busca de um conhecimento e sua construção que permita uma aproximação às qualidades e características que possui o sujeito, o que é capaz de fazer, o que pode chegar a ser, as dificuldades que apresenta, suas possibilidades de desenvolvimento [...] (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.139)<sup>252</sup>

---

<sup>252</sup> No texto original em espanhol lê-se: [...] enfatizar la búsqueda de un conocimiento y su construcción que permita una aproximación a las cualidades y características que posea el sujeto, lo que es capaz de hacer, lo que pudiera llegar a ser las dificultades que presenta, sus posibilidades de desarrollo, [...]” (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p. 139)

Para isso, busca compreender, através do diagnóstico, questões do contexto social das crianças, suas condições de desenvolvimento pré-natal, e pós-natal, no que se refere aos aspectos: físico, motor, psíquico e fisiológico. Desse modo, coerente com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, compreende o desenvolvimento do sujeito como o resultado de um processo histórico, no qual suas características biológicas e sociais se inter-relacionam, e são mediadas de forma dinâmica, pelas relações sociais, as atividades e a comunicação que participam.

O modelo de diagnóstico proposto considera as experiências vividas pela criança junto com sua família, e/ou com sua comunidade, ao longo de sua vida anterior. E também, as vivências e os sentidos atribuídos às experiências que a família e a criança tiveram, desde os primeiros anos de vida da criança, até agora. Nesse sentido, essa proposta de diagnóstico procura compreender como os diferentes sujeitos, que convivem com a criança, e as relações estabelecidas no seu contexto social, influenciam no seu desenvolvimento. Encontramos fundamento na Teoria Histórico-cultural, quando Vygotski (1932/1996, p.264) apresenta a importância da *situação social do desenvolvimento* na dinâmica das mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano, pois a forma como está organizada a situação, determina e regula o modo de vida ou a existência social do sujeito. Também, porque,

é a concepção histórico-cultural, a que explica a lei genética fundamental do desenvolvimento; a lei dinâmica do desenvolvimento ou situação social do desenvolvimento; a formulação conceitual sobre a necessidade do conhecimento da dinâmica histórica da formação do menino ou da menina, para chegar a um diagnóstico explicativo não descritivo, o papel dos “outros” no processo de desenvolvimento operacionalizado pelo processo que ocorre entre o desenvolvimento atual e o potencial que se produz pela ação destes; o papel das condições externas, sociais e culturais no desenvolvimento da estrutura e conteúdo interno do psicológico, entre outras. (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.152)<sup>253</sup>

---

<sup>253</sup> No original em espanhol lê-se: “[...] es la concepción histórico-cultural, lo que explica la ley genética fundamental del desarrollo; la ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo; la formulación conceptual acerca de

De acordo com exposto, Arias Beatón propõe uma sistematização do diagnóstico, que denominou de *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento* (*Reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo*). É a análise dos fatores que potencializam, ou não, o desenvolvimento do sujeito nas relações de família, escola e comunidade. Nessa reconstrução se avalia as condições dos elementos culturais, sociais, o conhecimento e a compreensão da família e daqueles que vivem com o sujeito que se está diagnosticando, assim como as relações na escola, com colegas de classe, professora, e outros.

O conjunto dessas relações formam e são formadas pela subjetividade do sujeito, assim as **vivências**, conforme já exposto nesse texto, representam a unidade entre a **personalidade**, o **contexto das relações sociais, as atividades e as comunicações** que a criança participa. Nela, estão em movimento, de maneira integral, o desenvolvimento do **sistema de funções psíquicas superiores**, o **afeto** o **cognitivo, o social, o biológico** e os elementos que constituem a **personalidade**. Segundo Vygotski, (1933/1996, p.383)<sup>254</sup> “a vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio”.

Essa proposta metodológica de diagnóstico, parte do princípio de que tais elementos, em sua totalidade, são mediadores no processo de desenvolvimento. Ao nascer, a criança está inserida numa cultura que possui determinadas características. Essas promovem um desenvolvimento em diferentes níveis, determinados pelas condições sociais de seu desenvolvimento<sup>255</sup>. Condições que permitem um acesso maior, aos diferentes elementos da produção cultural, produzida pelo homem, como artes, literatura, ciência, ou restringem esse acesso, dependendo do movimento histórico, político e ideológico assumido.

---

la necesidad del conocimiento de la dinámica histórica de la formación del niño o la niña, para llegar a un diagnóstico explicativo y no descriptivo; el papel de los “otros” en el proceso de desarrollo operacionalizado por el proceso que ocurre entre el desarrollo actual y el potencial que se produce por la acción de estos; el papel de las condiciones externas, sociales y culturales en el desarrollo de estructura y contenido interno de lo psicológico, entre otras.” (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.152)

<sup>254</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u outro aspecto del médio.

<sup>255</sup> Compreendemos como *condições sociais do desenvolvimento* os aspectos materiais e sociais em que são produzidas as *situações sociais do desenvolvimento*.

Elas, também, determinam a qualidade das relações interpessoais, pois, a vida material determina as relações sociais do indivíduo e a formação de sua consciência. Árias, López e Gutierrez (2007, p. 221), afirmam que,

se os fatores genéticos são importantes em múltiplas características do sujeito, **a ação do contexto, através dos fatores socioeconômicos e educacionais, influem, de modo decisivo no desenvolvimento infantil**. Esta influência se manifesta em forma muito evidente no desenvolvimento físico, na aprendizagem, no desenvolvimento intelectual e em outros aspectos [...] <sup>256</sup> [grifos nossos]

Novamente se evidenciam os pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Vygotski (1932/1995, p.34) destaca a influência do contexto cultural no desenvolvimento e na conduta do indivíduo. Segundo o autor,

a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. <sup>257</sup>

---

<sup>256</sup> No texto original em espanhol lê-se: “Se bien los factores genéticos son importantes en múltiples características del sujeto, la acción del contextos, a través de los factores socioeconómicos y educacionales, influyen, de modo decisivo en el desarrollo infantil. Esta influencia se manifiesta en forma muy evidente en el desarrollo físico, en el aprendizaje, el desarrollo intelectual y en otros aspectos examinados en esta investigación, como se analizará con posterioridad. (ÁRIAS; LÓPEZ; GUTIERREZ, 2007, p. 221)

<sup>257</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “[...] a cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (Vygotski, 1932/1995, p.34)

Os aspectos emocionais, cognitivos e sociais, então, encontram-se interligados, pois formam e são formados, pelas características culturais e relações sociais, entre os indivíduos. O diagnóstico busca compreender e identificar esses aspectos que intervêm no processo de significação e formação de sentido pelo sujeito. Sempre partindo do pressuposto de que, em condições saudáveis, em um contexto de atenção, cuidado, afeto e uma família que integre a criança no seu cotidiano, a formação do sistema de funções psíquicas superiores e de sua personalidade, serão da melhor qualidade promovendo o desenvolvimento humano *omnilateral*.

É importante ressaltar que essa avaliação diagnóstica considera os primeiros anos de vida da criança, como essenciais, para o seu desenvolvimento bio-psico-social, pois tem como princípio, que:

(...) com um **conhecimento, o mais preciso possível, sobre a história, a dinâmica e o conteúdo do desenvolvimento das formações psicológicas e das condições que o tem facilitado ou impedido**, se poderá realizar uma intervenção do ponto de vista psicológico e pedagógico mais consequente e otimista e a promova de uma maneira mais efetiva. (ÁRIAS BEATÓN, [20--?], p. 2)<sup>258</sup> [grifos nossos]

Conhecer a **história, a dinâmica e o conteúdo do desenvolvimento** do sujeito, explicita as bases teóricas da proposta do autor, a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural, e é coerente com o pensamento educacional cubano delineado, desde o Triunfo da Revolução, com base em seus pensadores do século XIX, e com os pressupostos marxistas. Tais fundamentos compreendem que o sujeito se desenvolve a partir das experiências de **afeto, de imaginação, do pensamento, da linguagem, da comunicação e atividade**, presentes nas relações sociais que participa. Nesse sentido, a partir da identificação das características das situações sociais do

---

<sup>258</sup> No original em espanhol lê-se: “(...) con un conocimiento, lo más preciso posible, acerca de la historia, la dinámica y el contenido del desarrollo de las formaciones psicológicas y las condiciones que lo han facilitado o impedido, se podrá realizar una intervención desde el punto de vista psicológico y pedagógico más consecuente y optimista que lo promueva de una manera más efectiva.” (ÁRIAS BEATÓN, [20--?] 2)

desenvolvimento proporcionadas pelo contexto social, nas relações com a família, com o adulto responsável, particularmente pela criança - ou pelos sujeitos que necessitam do atendimento e cuidado permanente do “outro” -, e com a comunidade, é possível delinear a história do desenvolvimento do sujeito.

Esses elementos podem ser encontrados quando Vigotski, ao considerar a *paidologia*<sup>259</sup> como “a ciência do desenvolvimento da criança” (VAN DER VER e VALSINER, 2005, p.335), defende que ela estude

[...] o **papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil**, então ela deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a [*paidologia*] 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, de como ela se relaciona afetivamente para com 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, 1933-34/2010, p.686)

A proposta de avaliação e diagnóstico sugerida pelo pesquisador cubano considera as **vivências**, como uma categoria essencial na formação do sujeito, pois resultam das relações sociais e interpessoais. **As vivências**,

desencadeiam a produção de **significados, sentidos, necessidades, motivos, atitudes e comportamentos**, em última instância. Então tudo o que se produz no interno dos sujeitos está mediado, por estas vivências, que produzem o que chega ao sujeito a partir das relações interpessoais e passa através do que já tem constituído o sujeito

---

<sup>259</sup> Alguns autores traduzem a palavra *paidología*, em espanhol, como *pedologia* em português. Nesse texto, optamos usar a palavra no idioma espanhol, pois ela representa sua origem grega, que se refere a ciência que estuda o desenvolvimento das crianças.

como subjetividade. (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p. 79)<sup>260</sup>

Vigotski aborda a importância de compreender a **vivência**, ao destacar a necessidade de superar os limites das avaliações psicológicas quantitativas. Ele afirma que

se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de tal meio. Assim, o mais essencial é renunciar aos índices absolutos do meio. **A criança é uma parte da situação social, sua relação com o meio e a relação deste com ele se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança.** Esta circunstância impõe aos investigadores uma profunda análise interna das vivências da criança, isto é, **o estudo do meio que se transfere em significativa medida ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das condições externas de sua vida.** (VYGOTSKI, 1933/1996, p.383)<sup>261</sup> [grifos nossos]

---

<sup>260</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “desencadenan la producción de significados, sentidos, necesidades, motivos, actitudes y comportamientos, en última instancia. Entonces todo lo que se produce a lo interno del sujeto está mediado, por estas vivencias, que las producen lo que le llega al sujeto desde las relaciones interpersonales y pasa a través de lo que ya tiene constituido el sujeto como subjetividad.” (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p. 79)

<sup>261</sup> No original em espanhol lê-se: “Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realiza a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño. Esta circunstancia impone a los investigadores un profundo análisis interno de las vivencias del niño, es decir, el estudio del medio que se traslada en significativa medida al interior del propio niño y no se reduce al estudio de las condiciones externas de su vida.” (VYGOTSKI, 1933/1996, p.383)<sup>262</sup> No original em espanhol lê-se: “la de buscar y obtener información por diferentes vías de forma tal que resulte válida y confiable”



Para operacionalizar a *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento* são propostas uma série de ações que visam conhecer o contexto social, afetivo e familiar do sujeito. Como nesta pesquisa, nosso objetivo é apresentar os elementos mediadores da atividade pedagógica com crianças, vamos explicitar as ações voltadas para esses sujeitos, e para o emprego desse diagnóstico com estudantes.

Essas tarefas são definidas por Árias Beatón (2001, p.172-173) como: a primeira, consiste em “*buscar e obter informação por diferentes vias de forma tal que resulte válida e confiável*”<sup>262</sup>, nesta é importante o papel da família, da escola, de diagnósticos médicos, quando houver, e de outros adultos que educam e cuidam da criança frequentemente. A segunda tarefa, “*apresentar possíveis hipóteses explicativas ou causas que expliquem o problema*”<sup>263</sup>, a partir da análise dos dados é necessário apresentar possíveis hipóteses, para que oriente as entrevistas que são realizadas com os sujeitos que compõe a primeira tarefa. Essas hipóteses servem para orientar o diagnóstico, e não limitá-lo na busca de sua confirmação, pois somente na dinâmica do processo de avaliação, após identificar um conjunto de variáveis é possível chegar a uma conclusão.

A terceira, é

determinar e fixar as características do problema, a dinâmica causal que as têm produzido, o esperável e o real no processo de formação e desenvolvimento do sujeitos, o individual e sua relação com o que em geral se produza aproximadamente na idade, grupo, cultura e condições sociais. Sua dinâmica histórica pessoal, familiar, escolar e em relação com todo seu meio social. (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.172-173)<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> No original em espanhol lê-se: “la de buscar y obtener información por diferentes vías de forma tal que resulte válida y confiable”

<sup>263</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “el plantearse posibles hipótesis explicativas o causas que expliquen el problema” (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p.172-173)

<sup>264</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “como el determinar y precisar las características del problema, la dinámica causal que las han producido, lo esperable y lo real en el proceso de formación y desarrollo del sujeto, lo individual y su relación con lo que en general se produce aproximadamente en la edad, grupo, cultura y condiciones sociales. Su dinámica histórica personal,

Nesta última percebemos a concepção dos fundamentos da Teoria que vimos apresentando ao longo de toda esta pesquisa. Evidencia o desenvolvimento como uma relação interpessoal, promovida nas relações sociais, e determinada pelo contexto social do sujeito.

A quarta tarefa, “elaborar a conclusão diagnóstica, relação entre os dados e valorações de acordo com a concepção do desenvolvimento psíquico que se possui e das alterações que se apresentem ao sujeito” (ÁRIAS BEATÓN,2001, p.172-173)<sup>265</sup>. E a quinta tarefa, que fecha uma etapa, é “elaborar o programa interventivo, seu aperfeiçoamento, precisão ou modificação de acordo com a marcha do processo e do desenvolvimento do sujeito”<sup>266</sup>

Essas tarefas não podem ser compreendidas como etapas lineares e sequenciais, mas como elementos que se integram e estão presentes em todo o momento do diagnóstico e são dinâmicos. Os instrumentos para realizá-las podem ser de diferentes formas como entrevistas e análises de materiais escolares – avaliações, cadernos para registro do conteúdo, pela criança, desenhos, entre outros – com a finalidade de compreender a dinâmica do processo histórico de desenvolvimento da criança. Elas são retomadas constantemente, pois a cada momento do diagnóstico, cada tarefa feita, cada intervenção, promove uma nova situação social de desenvolvimento para todos os sujeitos envolvidos no processo – criança, família, adultos que convivem com a criança, professor, psicólogo –podendo promover mudanças na sua conduta. Na próxima seção destacamos alguns elementos dessa avaliação.

---

familiar, escolar y en relación con todo su medio social” (ÁRIAS BEATÓN,2001, p.172-173)

<sup>265</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “elaboración de la conclusión diagnóstica, relación entre los datos y valoraciones de acuerdo con la concepción del desarrollo psíquico que se posea y de las alteraciones que se les presentan al sujeto.” (ÁRIAS BEATÓN,2001, p.172-173)

<sup>266</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “*elaboración del programa interventivo, su perfeccionamiento, precisión o modificación de acuerdo con la marcha del proceso y del desarrollo del sujeto.*” (ÁRIAS BEATÓN,2001, p.172-173)

### 3.4.2 – Os elementos mediadores no processo de desenvolvimento da criança, a partir da atuação dos sujeitos no Centro de Diagnóstico e Orientação

Ao apresentarmos a estrutura e os pressupostos da Educação Primária, chamamos atenção para o atendimento oferecido às crianças com dificuldade de aprendizagem nos Centros de Diagnóstico e Orientação. Como já mencionado, os Centros realizam um trabalho que busca minimizar ou retirar as dificuldades que as crianças apresentam no seu processo de aprendizagem, por isso, são encaminhadas para o atendimento, principalmente, crianças no primeiro ano da Educação Primária.

Em nosso período de estudo, em Cuba, tivemos a oportunidade de conhecer uma proposta de diagnóstico e avaliação de crianças encaminhadas a um desses Centros. A proposta, elaborada pelo psicólogo Guillermo Árias Beatón, denominada como *Reconstrução da dinâmica Histórica do Desenvolvimento*, tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento da criança, desde antes de seu nascimento, e identificar, neste processo, quais elementos podem contribuir ou prejudicar seu desenvolvimento. A metodologia para coletar as informações necessárias é a análise e a comparação de diferentes informações, quanto ao desenvolvimento da criança, não somente no período em que frequenta a instituição de ensino, mas procura compreender outros elementos que fazem parte do contexto das relações sociais que a criança vivencia que poderiam afetar seu processo de desenvolvimento e principalmente de aprendizagem.

O objetivo é produzir a *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento* da criança, com o maior número de informações possíveis, para isto, fazem parte deste diagnóstico os pais, os profissionais da instituição de ensino (professores, diretores, e outros profissionais responsáveis pela criança na escola), os adultos da família que convivem constantemente com a criança e que, de alguma forma, são responsáveis por seu cuidado, os registros escolares de atividades realizadas pela criança e anotações dos professores, atividades da criança junto ao especialista, e diagnósticos médicos, quando houver.

Além de registros escritos, são realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas nas informações já conhecidas, ou seja, além de questões essenciais para o diagnóstico e tradicionalmente conhecidas por psicólogos e pedagogos, como as dificuldades apresentadas, características da criança, principais hábitos. Ela se caracteriza por ser dinâmica, na qual **os pais** assumem a condição de participantes do

processo de diagnóstico. Eles fornecem informações, um diálogo constante, no qual suas respostas serão a chave para outras perguntas que contribuam para realizar as tarefas expostas anteriormente.

Quanto aos **profissionais da escola**, as entrevistas buscam compreender as relações entre criança, pais e escola (professores, diretores, outros estudantes, outros profissionais), como é sua participação nas atividades escolares, como a família acompanha o processo de desenvolvimento escolar, e como a escola encaminha os trabalhos para minimizar as dificuldades encontradas pela criança.

É necessário que o entrevistador tenha claro o objetivo da entrevista, quais informações deseja obter, estar atento às respostas e às reações dos pais que possam demonstrar a realidade do contexto vivenciado pela criança. Estar atento a alguns conteúdos essenciais que se tornam evidentes durante a conversa, a fim de permitir que o especialista consiga, durante a entrevista, realizar perguntas e respostas mais precisas.

Arias Beatón ([20--?] 1)<sup>267</sup> define alguns desses conteúdos:

- os afetivos-motivacionais, vivenciais.
- as relações interpessoais
- as condições materiais e socioculturais que rodeiam o estudante e disposição a melhorá-las por parte dos adultos.
- avaliar e conhecer a dinâmica familiar.
- em que medida a família cumpre as funções<sup>268</sup> que ela deve assumir.
- apreciar as possíveis razões pela qual não as pode cumprir, principalmente as psicológicas.

Esses conteúdos não são considerados isoladamente, pois eles representam elementos que estão presentes na **vivência** da criança com sua família, e dela na escola. O diagnóstico só poderá ser feito por meio

---

<sup>267</sup> No original em espanhol lê-se: “los afectivos-motivacionales, vivenciales; las relaciones interpersonales; las condiciones materiales y socioculturales que rodean al escolar y disposición a mejorarla por parte de los adultos; evaluar y conocer la dinámica familiar; en qué medida la familia cumple las funciones que ella debe asumir; apreciar las posibles razones por la que no las pueda cumplir, principalmente las psicológicas” Arias Beatón ([20--?] 1)

<sup>268</sup> Compreendemos como *funções da família*, proporcionar à criança o cuidado e a atenção necessários para o seu desenvolvimento, assim como promover a sua participação ativa nos contextos sociais.

da inter-relação entre esses fatores, ou seja, como processo e produto mediado por todos esses elementos. Também, não deve ser a única metodologia empregada pelo profissional que avalia.

Como já vínhamos destacando, esse modelo de avaliação e diagnóstico, considera, em todo seu processo, os sujeitos que fazem parte do contexto social da criança, partindo do pressuposto de que são mediadores no seu desenvolvimento. Assim a família, e a pessoa que cuida diretamente da criança<sup>269</sup> e participou de seus primeiros anos, são considerados elementos fundamentais nesta metodologia de diagnóstico. Isto porque,

a dinâmica familiar desempenha um papel muito importante no processo de formação da personalidade da criança e, em particular, em suas realizações docentes e escolares e, além disso, nos indicam aqueles aspectos que, entre outros, conformam um ambiente emocional positivo no seio familiar. (ÁRIAS; LÓPEZ; GUTIERREZ, 2007, p. 221)<sup>270</sup> [grifos nossos]

Durante nossa pesquisa, em Cuba, tivemos oportunidade de observar três entrevistas<sup>271</sup> estruturadas a partir desta proposta. Elas foram realizadas, no município de Melena del Sur<sup>272</sup>, com pais de

---

<sup>269</sup> Aqui temos a necessidade de destacar essa situação muito presente nos dias atuais. As condições econômicas, seja do Brasil ou em Cuba, criam a necessidade de que os pais deixem seus filhos sob cuidado de outras pessoas para que possam trabalhar. É importante destacar, também, que em Cuba, a mãe ou o pai tem o direito de um ano de licença do trabalho para atendimento ao filho ao nascer, conforme já destacado neste texto.

<sup>270</sup> No texto original em espanhol lê-se: “[...] la dinámica familiar desempeña un papel muy importante en el proceso de formación de la personalidad del niño y, en particular, en sus realizaciones docentes y escolares y, además, nos indican aquellos aspectos que, entre otros, conforman un ambiente emocional positivo en el seno familiar.” (ÁRIAS; LÓPEZ; GUTIERREZ, 2007, p. 243)

<sup>271</sup> Essas observações não serão descritas, pois fazem parte de um conjunto de atividades de pesquisa e estudo, que não tinham como objetivo descrevê-las na íntegra. Por isso, iremos destacar os elementos que consideramos mediadores para contribuir na atividade pedagógica a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural.

<sup>272</sup> Município cubano pequeno, sua economia tem como base a agricultura. Foi o primeiro município a erradicar o analfabetismo em Cuba. Atualmente conta com aproximadamente 150 matrículas no primeiro grau na educação primária,

crianças que apresentavam baixo rendimento escolar. É importante salientar que essas entrevistas representam uma etapa de todo o processo necessário para a *Reconstrução da Dinâmica Histórica do desenvolvimento*. Elas contribuem para analisar e compreender outras informações, que são oferecidas para identificar quais são os elementos impeditivos, ou que dificultam, o avanço do processo de aprendizagem da criança em idade escolar, e posteriormente organizar um conjunto de ações, realizadas pelo profissionais do CDO, em conjunto com os profissionais da escola, com os pais e principalmente com a criança, que minimize ou a faça superar os obstáculos encontrados. Apresentamos essas entrevistas para compreendermos, e identificarmos, alguns pressupostos que fundamentam essa proposta de avaliação.

Nelas os pais e o profissional (psicólogo, pedagogo, assistente social) produzem uma conversa para reconstruir o processo de desenvolvimento do filho, antes do nascimento, sobre o parto, sobre o período após o nascimento e seus diagnósticos médicos. Também, procuram identificar as condições psicológicas dos pais ao receberem a criança, como se relacionavam com ela, e o casal entre si. Como foi o atendimento de cuidado e de afeto durante os primeiros meses de vida, bem como, quais situações ocorreram durante esse processo. Questiona-se sobre a entrada da criança na escola, a preparação para esse acontecimento na vida dela, e como os pais participaram desse período.

De modo geral, as entrevistas buscam identificar:

- 1 – os motivos que levaram a criança a realizar o diagnóstico;
- 2 – como os pais definem as características da personalidade da criança em formação;
- 3 – a reação que os pais têm em relação às atitudes da criança;
- 4 – o desenvolvimento pré e pós-natal;
- 5 – os diagnósticos médicos;
- 6 – o desenvolvimento psico-motor, linguagem, asseio;
- 8 – como os pais se sentem em relação às situações sociais ou afetivas que interferem no desenvolvimento da criança;
- 9 – relação dos pais da criança, com seus próprios pais, e a educação recebida;
- 7 – compreensão dos pais sobre o desenvolvimento da criança e o que há que se fazer para desenvolvê-lo;

É importante ressaltar que, no momento da entrevista, as ações do pai e da mãe, na relação com a criança, são evidenciadas pelo

---

sendo que destes 11 são atendidas pelo CDO, dos quais 07 apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

profissional. Isso é necessário para que se identifique como a família, ou o adulto responsável por ela, compreendem o processo de desenvolvimento. Percebam, através da intervenção do entrevistador, como estavam presentes no desenvolvimento da criança. Identifiquem as situações sociais de desenvolvimento que promoveram para contribuir na formação da personalidade e do desenvolvimento do sistema de suas funções psíquicas superiores, assim como, qual a qualidade dessas situações.

Nesse mesmo momento, o psicólogo dá orientações, pistas para que os pais modifiquem sua atitude e contribuam para o desenvolvimento do filho, o que representa outro fator importante das entrevistas, pois a reação dos pais, diante das recomendações nos mostram seu papel ativo ou passivo, em relação ao contexto social familiar em que vivem.

Isso fica evidente quando se tenta identificar, como é a relação entre os pais da criança e seus próprios pais, e como eles significaram ou atribuíram sentidos a seu processo educativo, que fatores pensam importantes e que transmitiram para a educação do seu filho. Em um caso observado, o pai fazia as vontades do filho porque na sua infância não teve seus pedidos realizados e se sentia mal por isso, não querendo que o filho sentisse o mesmo que ele sentiu quando criança. Nessa situação percebemos, como as relações pessoais dos pais, os significados que deram a elas, medeiam as relações educativas com seus próprios filhos.

Outro importante elemento presente nas entrevistas é a valorização do trabalho educativo dos pais, ressaltar atitudes que contribuíram para o desenvolvimento da criança e buscar identificar porque agiram de tal forma. Esse fator contribui para identificar se os pais se preparam para o recebimento do filho em sua casa, se busca informações, se esse conhecimento já foi transmitido por outra pessoa, como no caso de uma mãe que conversava constantemente com o filho quando bebê, atribuindo esse conhecimento a sua mãe e ao *Programa a Educa tu hijo*.

A atenção dada, a esses elementos, justifica-se porque são considerados como mediadores do processo de desenvolvimento da criança. Quando compreendidos de forma inter-relacionada, junto com outros métodos e instrumentos de avaliação feitos com a própria criança, a professora e demais pessoas, que convivem com a criança frequentemente, proporcionam um diagnóstico que permite compreender que elementos da realidade não estão permitindo, ou

dificultando, a aprendizagem da criança ou o seu desenvolvimento psicológico.

Isso não significa compreender o papel do pai ou da mãe em si mesmo, mas no complexo sistema de relações que a criança participa junto com eles. Vigotski (1933-1934/2010, p. 687), afirma que as **vivências** evidenciam as particularidades da personalidade dos sujeitos envolvidos, assim como, ficam evidentes as particularidades do contexto social. Por isso, para compreendermos como o contexto influencia no desenvolvimento da criança, é importante

saber **quais dessas peculiaridades** constitutivas **desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação**, enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel.

Assim, a partir dessa *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento* da criança, é possível compreender quais condutas foram formadas, e que podem influenciar o processo da aprendizagem, resultando em dificuldades ou não, no seu desenvolvimento.

Diante do que apresentamos, a proposta de avaliação e diagnóstico, tem como principal elemento a **família**, e/ou o adulto responsável pela criança que assuma esse papel, e suas **vivências**. Esses dois elementos fazem parte do conjunto de relações sociais. Como estão relacionados entre si, influenciam o desenvolvimento do sistema de funções psicológicas superiores da criança e a formação de sua personalidade. A compreensão de identificar fatores que compõe o desenvolvimento da criança, desde seu nascimento, encontra fundamentos, como já expressamos, na *lei genética geral do desenvolvimento* na teoria de Vygotski (1995).

Assim, todas as relações entre a criança e a família, sua forma de reagir, em determinadas situações junto com ela provoca, ainda no plano externo, emoções e produz vivências. Estas influenciam no processo de formação de sua personalidade e de seu desenvolvimento psíquico. Pois, como nos apresenta Vigotski, as influências do contexto das crianças, ou seja, das relações interpsicológicas, se tornam mais evidentes, por meio de suas vivências, ou seja,

a **vivência** de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina



qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. **Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.** (VIGOTSKI, 1933-34/2010, p.684) [grifos nossos]

Quando essas experiências, que acontecem por meio das relações sociais, em qualquer atividade ou comunicação, passam para o nível intrapsicológico, a criança constrói um significado e atribui um sentido à situação, agora será mais um elemento presente nas relações interpsicológicas. Será **mais um elo na cadeia das relações sociais**, e estará mediando outras experiências e a formação de novos significados e sentidos e outros conteúdos psicológicos mais complexos.

Essa metodologia, aplicada ao diagnóstico com crianças com dificuldade de aprendizagem, amplia as possibilidades do profissional que avalia, ultrapassando os limites da entrevista estruturada, ou anamnésica, considerando, elementos do contexto social da criança, como fatores que influem em seu desenvolvimento. Não podemos negar que esses aspectos são defendidos, pelos pesquisadores que se fundamentam na teoria de Vigotski e seus companheiros, pois se destaca a participação ativa da família. Ao considerar a **família** promotora do desenvolvimento, orienta para que a *situação social de desenvolvimento* da criança mude, garantindo melhoras qualitativas na atividade de estudo da criança. Essas ações partem do pressuposto de que,

[...] os integrantes das famílias podem se considerar bons educadores e **potenciadores**<sup>273</sup> do desenvolvimento infantil, quando têm plena consciência e portanto algumas boas crenças e inclusive concepções, e que seu trabalho educativo, da influência e da estimulação de seus filhos podem promover um bom desenvolvimento da independência e autonomia deles, o que se consegue quando realizam ações sistemáticas e

---

<sup>273</sup> A expressão **potenciadores**, passou a ser usada a partir da denominação que os pais davam quando proporcionavam situações que promoviam o desenvolvimento da criança.

bem organizadas que garantem o *validismo*<sup>274</sup> ou a autossuficiência, o que permite que estas crianças desenvolvam adequadamente os conteúdos e as estruturas cognitivas, afetivas e volitivas necessárias. (ÁRIAS BEATÓN, 2012, p. 60)<sup>275</sup>

Essa compreensão enfatizada pelo autor, também está presente na concepção da Educação Pré-escolar, como apresentamos antes, a partir dos estudos de Siverio Gómez (2011, p.20), que apresenta a família como **“o primeiro portador da experiência social para cada criança que nasce e que se constitui em um de seus pilares fundamentais”**. O que demonstra a coerência dos pressupostos teóricos nos diferentes níveis de ensino.

É necessário destacar, que o professor, que participa desse processo diagnóstico, também muda sua conduta. Ao ser sujeito participante do diagnóstico da criança, orientado pelo profissional, ele passa a

[...] conhecer como caminha o processo de apropriação do conhecimento e a formação da personalidade do estudante, o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e hábitos e as condições que o podem alterar, frear ou impossibilitar [...] (ÁRIAS BEATÓN, 2001, p. 174)<sup>276</sup>

---

<sup>274</sup> A expressão *validismo*, significa no idioma espanhol, o ato de tomar decisões sobre situações da vida diária, por si mesmo, no idioma português, a expressão seria derivada da palavra *volição*, que significa o ato determinado pela vontade. Como esta palavra não é de uso corrente no português do Brasil, optamos por matê-la conforme o original em espanhol.

<sup>275</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...] los integrantes de las familias se pueden considerar buenos educadores y potenciadores del desarrollo infantil, cuando tienen plena conciencia y por lo tanto algunas buenas creencias e incluso, concepciones, de que su labor educativa, la influencia y la estimulación a sus hijos puede promover un buen desarrollo de la independencia y autonomía de éstos, lo que se logra cuando realizan acciones sistemáticas y bien organizadas que garantizan el validismo o la autosuficiencia, lo que permite que estos niños desarrollen adecuadamente los contenidos y las estructuras cognitivas, afectivas y volitivas necesarias

<sup>276</sup> No texto original em espanhol, lê-se: “[...]conocer cómo marcha el proceso de apropiación de los conocimientos y la formación de la personalidad del escolar, el desarrollo de sus capacidades, habilidades y hábitos y las condiciones

Esse conhecimento, ou consciência das características da dinâmica do desenvolvimento da criança, proporciona novas experiências em sua *atividade de ensino*. Pode promover mudanças na organização da *atividade pedagógica*, visando a melhorias na qualidade do desenvolvimento do estudante.

Podemos afirmar, resumidamente, que a *Reconstrução da dinâmica da história do desenvolvimento do sujeito*, realizada, por meio de entrevistas e observações, busca obter o máximo de informações sobre o contexto da criança. Procura identificar nas situações em que ela participa, quais elementos influenciam positivamente ou prejudicialmente no seu desenvolvimento. Estas informações consideram o contexto social, biológico e psicológico da família e da criança e da escola. Essa proposta metodológica, parte do pressuposto de que é necessário compreender o contexto social do desenvolvimento da criança, ou seja, não é somente ela que deve ser analisada, mas o seu meio, compreender, como a família entende seu papel, no desenvolvimento da criança, e como compreende seu desenvolvimento. Isso representa que, esses elementos, são fatores importantes e que intervém no processo mediado da formação do sujeito e de sua compreensão do mundo. E principalmente parte do pressuposto, que faz parte da compreensão do cubano sobre o desenvolvimento infantil, de que *toda a criança pode aprender – se desenvolver – desde que lhe seja dada condições sociais para isso*<sup>277</sup>.

---

que lo pueden alterar, frenar o imposibilitar [...]”(ÁRIAS BEATÓN, 2001, p. 174)

<sup>277</sup> Aqui reproduzo uma frase do Prof. Dr Pedro Pedraza, que ouvi durante meus estudos em Cuba com o Prof Guillermo Árias Beatón, e penso que reflete a compreensão histórica do pensamento dos cubanos e cubanas em relação à educação.

**O direito ao delírio**

*Que tal se delirarmos um pouco?*

*Que tal se fixarmos os olhos mais além da infâmia, para adivinhar outro mundo possível:*

*O ar estará limpo de todo veneno que não venha dos medos humanos e das humanas paixões.*

*Nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães.*

*[...]*

*As pessoas trabalharão para viver, em vez de viver para trabalhar.*

*Será incorporado nos códigos penais o delito de estupidez, que cometem todos aqueles que vivem para ter ou para ganhar, em vez de viverem apenas para viver, como canta o pássaro sem saber que canta e como brinca a criança sem saber que brinca. [...]*

*Os economistas não chamarão nível de vida ao nível de consumo, nem chamarão qualidade de vida à quantidade de coisas. [...]*

*A comida não será uma mercadoria, nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos.*

*Ninguém morrerá de fome porque ninguém morrerá de indigestão.*

*As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua.*

*Os meninos ricos não serão tratados como se fossem dinheiro porque não existirão meninos ricos.*

*A educação não será um privilégio apenas de quem possa pagá-la.*

*[...].*

*Na Argentina, as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque se negaram a esquecer em tempos de amnésia obrigatória.*

*[...].*

*A Igreja ditará também outro mandamento que Deus havia esquecido:*

*"Amarás a natureza, da qual fazes parte".*

*E serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma.*

*Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são aqueles que desesperaram de tanto esperar e os que se perderam de tanto procurar.*

*Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham desejo de justiça e desejo de beleza, tenham nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham vivido, sem que importem as fronteiras do mapa e do tempo.*

*Seremos imperfeitos porque a perfeição continuará a ser o aborrecido privilégio dos deuses;*

*mas, neste mundo trapalhão e maldito, seremos capazes de viver cada dia como se fora o primeiro e cada noite como se fora a última.*

**Eduardo Galeano**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras apresentadas na epígrafe destas Considerações finais nos convidam a delirarmos, sonharmos com relações sociais diferentes daquelas que temos. O texto de Galeano foi escolhido para mostrar que, neste momento de formação, de conclusão de um período de pesquisa, mais do que o final de um processo se caracteriza na continuidade de um longo caminho na busca de que o delírio se torne, um dia, realidade.

Desde o início de nossa pesquisa, em 2010, nos acompanhou o desejo de realizar um estudo que trouxesse contribuições para atividade pedagógica na formação universitária de professores. Dessa atuação profissional e das ações de pesquisa surge o objeto de estudo da pesquisa que são os *elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano omnilateral*. Para apreensão desse objeto, estipulamos como objetivo, identificar a partir da Teoria Histórico-cultural tais elementos na educação em Cuba. Como o caminho da pesquisa não é linear, mas se constrói ao longo do caminho, pelo movimento da própria pesquisa, foi necessário olhar de diferentes formas para o objeto – *os elementos mediadores na atividade pedagógica* - construí-lo, desconstruí-lo e construí-lo novamente, num intenso ir e vir, para encontrarmos o que apresentamos ao longo dessa tese.

Ao longo do caminho, a definição dos aportes teóricos que fundamentariam nossa pesquisa não se deu de forma aleatória. Primeiro, porque a chegada ao doutorado também é um processo histórico de um estudo que se inicia como estudante do curso de pedagogia, mas com necessidade de compreender a essência do fenômeno que é a Educação, principalmente os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo, porque naquele momento, como reflexo do movimento histórico que se constituía na educação catarinense, na segunda metade da década de 1990, temos, na condição de estudante, o contato com os pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Sob essa formação chegamos à compreensão de que o Homem se humaniza no contexto das relações sociais mediado pela cultura e por outros sujeitos que participam delas.

Desse modo, ao buscar compreender o desenvolvimento humano, percebemos que a Teoria Histórico-cultural, é aquela que nos explica, da melhor forma, o processo de desenvolvimento humano, e oferece contribuições para a organização da atividade pedagógica da melhor qualidade.

Fez-se necessário compreender o movimento histórico da introdução da Teoria formulada por Vigotski e seus colaboradores no

Brasil e em Cuba. Por isso, no **Capítulo 1**, nos dedicamos a apresentar alguns elementos sobre esse processo.

No Brasil, os estudos sobre a Teoria Histórico-cultural, ganham evidência em um período histórico conhecido como “transição democrática”. Os profissionais e pesquisadores de Educação buscavam compreender o papel da educação nesse novo contexto político que se formava e que contribuíam para sua formação. Muitos pensadores que almejam uma escola pública e de qualidade, participavam do quadro político ao atuarem nas secretarias municipais e estaduais de educação ou como parlamentares. Isto permitiu que os pressupostos da Teoria fossem introduzidos no sistema educacional brasileiro, por meio de propostas curriculares que se formulavam naquele período e de pesquisas nas áreas, principalmente, da educação e da psicologia.

Também, no Brasil, podemos identificar grupos de estudos e pesquisas que buscam compreender, entre outros temas, a atividade pedagógica à luz da Teoria Histórico-cultural. O número dos grupos e das pesquisas realizadas, principalmente a partir da década de 1990, demonstra as diversas contribuições que os pressupostos teóricos formulados por Vigotski e seus colaboradores podem oferecer para a Educação escolar brasileira. No entanto, percebemos por meio de diferentes sistemas de avaliação e resultados de pesquisas, que a insistente produção de baixos níveis de aprendizagem escolar, e que a atuação a partir de tais conhecimentos não se objetivou na escola. Isto pode ter ocorrido por inúmeras razões, dentre elas destacamos: 1) não interesse político por uma escola pública da melhor qualidade; 2) Pelo movimento de democratização da escola pública que não abrangeu a criação das condições sociais para a permanência da criança e do jovem na escola. Esse movimento historicamente se configurou como uma forma de “massificação da educação escolar” que atendeu às necessidades da sociedade capitalista em detrimento do pleno desenvolvimento e formação da criança e do jovem como seres humanos.

Em contraposição, Cuba, a seu modo, apesar das contradições de sua produção histórica, criou condições sociais para a organização de uma política de Estado que priorizasse a formação do ser humano.

Após o Triunfo da Revolução, foram realizadas pesquisas, em diferentes áreas, ligadas à educação com o objetivo de promover uma proposta pedagógica, promotora do pleno desenvolvimento humano e de uma sociedade estruturada por relações com bases socialistas. Essas, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, já demonstravam a necessidade de compreender o processo do desenvolvimento humano

para organizar a atividade pedagógica orientada a formação do “novo homem” e da “nova sociedade”. O trabalho de estudo e pesquisa, realizados por eles, tem reflexo na organização do sistema de ensino, principalmente na Educação para crianças de 0 a 6 anos de idade e Educação Primária.

A Teoria Histórico-cultural chega ao país para contribuir para um processo revolucionário de uma educação de melhor qualidade. Como resultado desse processo, se dá a criação da Cátedra L. S. Vygotski, por alguns pesquisadores do país, na década de 1990. Ela tem como objetivo principal realizar estudos, pesquisa e a difusão das ideias do autor, principalmente, nos países latino americanos.

Delinear, ainda que de forma resumida, essas características históricas do pensamento de Vygotski, em Cuba e no Brasil, nos permitiu compreender que com contextos históricos diferentes, com suas idiossincrasias, os estudos da Teoria Histórico-cultural são iniciados em momentos de contexto político de “mudanças”, no qual se lutava por relações sociais diferentes entre os Homens; mudança no modo de produção e, particularmente, a criação de uma educação voltada para o desenvolvimento humano na sua integralidade.

Assim, a escolha pela história política de Cuba para a realização dessa pesquisa não foi por acaso, ou por simpatia a sua ideologia. Foi por compreender que há no país expressões práticas, “teóricas e políticas” vinculadas ao sistema educativo, fundamentadas nos estudos de Vygotski e seus colaboradores, que oferece, dentro de suas condições objetivas, uma educação da melhor qualidade.

O movimento histórico, protagonizado por Cuba, a partir do Triunfo da Revolução de 1959, permitiu que a produção coletiva de uma proposta de educação da melhor qualidade, voltada para o desenvolvimento humano *omnilateral*. Uma proposta que com dificuldades – crises econômicas; pressão de países contrários ao regime adotado; evasão de professores, pesquisadores e demais trabalhadores de excelência; limites impostos pela reestruturação da política econômica – luta para se manter. Mas que ainda hoje, representa uma proposta emancipadora de educação, principalmente orientada à formação das crianças como seres humanos.

No movimento da produção da pesquisa, explicitamos, no **Capítulo 2**, alguns elementos que nos auxiliaram na compreensão de nosso objeto. Partindo da lei geral do desenvolvimento apresentada por Vygotski (193/1995, p. 150) de que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, dois planos; primeiro no plano social e depois no psíquico”, voltamos ao explicitado

anteriormente de que o Homem se torna humano pelas relações sociais, mediadas pelos artefatos culturais e atuação do “outro” num movimento de produção histórica de sua existência.

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, o que já vimos comentando, que o desenvolvimento do Homem se dá na sua relação com a natureza para a produção da sua existência, mediada por signos, instrumentos e outros homens. No contexto das relações sociais, a atividade humana, e especificamente nesta pesquisa a atividade pedagógica é aquela em que estão presentes elementos que promovem o desenvolvimento humano *omnilateral*.

Na organização da *atividade pedagógica*, compreendida como a unidade entre a *atividade de ensino* – realizada pelas ações sistemáticas do professor e/ou do adulto responsável pela educação institucionalizada – e a *atividade de aprendizagem* – realizada pelo aprendiz, seja a criança, o jovem e/ou o adulto – estão presentes diferentes elementos mediadores que promovem o desenvolvimento humano. Esses elementos se manifestam na relação do aprendiz com o “outro” – que pode ser o adulto, os membros da família, da comunidade, o professor, outras crianças – e permitem que na relação social entre eles, ocorra a apropriação do conhecimento teórico – ou seja, conhecimento científico, estético, artístico, ético.

Desse modo, o sujeito, que na especificidade deste trabalho, é a criança, coloca em movimento o sistema de funções psíquicas superiores, por meio das atividades que realiza e das vivências produzidas. Já nos primeiros momentos de vida, no contato principalmente com a família – configurada pelos adultos que mantém com ela uma relação afetiva, e responsáveis por sua educação e cuidado – as relações sociais estão presentes, determinadas pela satisfação das necessidades humanas na produção de sua vida. A cada novo momento, a cada nova *idade* da criança – conforme conceito formulado por Vigoski, como novo momento no desenvolvimento – se torna mais complexa sua relação com o “outro”, consigo mesma e com seu contexto social.

A partir do referencial teórico e político que optamos para compreender e fundamentar nosso trabalho de pesquisa, concebemos as relações entre sujeito e a sociedade, como mediadas pelas produções humanas. O sujeito, como expressão singular do gênero humano, traz em si as potencialidades para desenvolver-se como qualquer outro membro da espécie, ou seja, traz em si características que compõe todo o ser humano, todas as possibilidades de humanizar-se e desenvolver-se a partir das especificidades físicas, psíquicas e biológicas do gênero



humano. Porém, para constituir-se como sujeito, necessita se apropriar do que lhe fará humano, esse processo

só se dá para aquele indivíduo que, por determinados motivos e circunstâncias, consegue superar os limites determinados pela estrutura social em que vive, quer dizer, quando esse indivíduo consegue concretizar em sua vida as possibilidades já existentes apresentadas pelo desenvolvimento do gênero humano, as quais lhe estão sendo cerceadas ou mesmo negadas pela estrutura social na qual está inserido. (OLIVEIRA, 2005, p. 30)

No contexto dessa pesquisa realizada, constatamos que as ações, historicamente desencadeadas pelo Estado, para educação cubana, após o Triunfo da Revolução, demonstram a preocupação em superar as antigas condições objetivas que impediam o desenvolvimento pleno do indivíduo, ou a “objetivação plena do indivíduo” como sujeito.

Diante dos estudos realizados, nos coube perguntar, que elementos mediadores poderiam ser evidenciados nas experiências cubanas? Como o sistema de ensino articula os pressupostos da Teoria Histórico-cultural? Entre as diversas práticas existentes no país, com distintos referenciais teóricos, quais são aquelas que objetivaram, na prática social, os pressupostos teóricos da Teoria? Na tentativa de responder a essas questões, tomamos como critério práticas vinculadas ao sistema educacional cubano realizadas por pesquisadores da Cátedra L. S Vygotski. A partir disto, identificamos como exemplos, a proposta da Educação Pré-escolar em suas duas formas, institucional e não institucional, e a proposta de avaliação e diagnóstico para crianças com dificuldade de aprendizagem.

Ao configurarmos o objeto de pesquisa como o *estudo dos elementos mediadores na atividade pedagógica, promotora do desenvolvimento humano omnilateral, na educação cubana*, buscamos apreendê-lo em seu movimento nas relações singular-particular-universal, como um processo histórico, de estudo e atuação de pesquisadores cubanos. Também, identificar como esses elementos se relacionam no processo de desenvolvimento do ser humano, em sua genericidade.

Compreendemos, desse modo, como singular as práticas realizadas pelos professores e pesquisadores cubanos para proporcionar o desenvolvimento humano nos indivíduos. Essa singularidade se

relaciona com o gênero humano porque é resultado de um processo histórico, característico da sociedade cubana, na tentativa da construção de uma sociedade socialista. Se concordarmos com Rosental (19--/1958, p. 259), que o “universal se encontra intimamente vinculado, por sua vez, com a necessidade, isto é, com o que há de interno, de forçoso, nos fenômenos e relação do mundo objetivo”<sup>278</sup>, nos perguntamos: que elementos podemos apreender da singularidade da experiência cubana, e relacionar com o gênero humano? Neste momento, vamos destacar aqueles evidenciados ao longo da análise do material empírico, apresentada no **Capítulo 3**.

Na *atividade pedagógica*, inicialmente proposta e realizada em Cuba, o eixo norteador da Educação Pré-escolar é a atividade do brincar. Nos *Programas da Educação pré-escolar*, seja pela via institucional – Círculo Infantil – ou via não institucional – *Programa Educa a tu hijo* – o adulto responsável pela criança é orientado a promover constantemente atividades de *brincar* com ela, considerando as características próprias desse seu momento de vida. Assim, inicialmente a atividade com objetos, e posteriormente a *brincadeira de papéis sociais*, se constituem como elementos na *atividade pedagógica*, organizados e planejados para promover os nexos necessários entre as diferentes funções psíquicas, como um sistema, e a criação de bases para a apropriação do conhecimento teórico.

Apresentada de forma separada, por questões didáticas de exposição, mas constante e necessária à atividade do *brincar*, a *comunicação* também se apresenta como um elemento mediador para a promoção do desenvolvimento humano na criança. No contexto da educação pré-escolar institucional e não institucional, a comunicação aparece, primeiro na forma da conversa emocional com o adulto mais próximo dela para satisfação de suas necessidades para produção da sua existência como ser humano. O contexto educacional cubano, principalmente na educação para crianças de 0 a 6 anos de idade, evidencia a importância de um contexto rico em atividades promotoras da comunicação. Como uma forma explícita de relação intersíquica, ao se comunicar a criança se apropria dos artefatos culturais, ideais e materiais, constitutivos e constituintes das relações sociais.

---

<sup>278</sup> No texto em espanhol, traduzido do russo, lê-se: “Lo universal se halla intimamente vinculado, a su vez, con la necesidad, es decir, con lo que hay de interno, de forzoso, en los fenómenos y relaciones del mundo objetivo.” (ROSENTAL, 19--/1958, p. 259)

No contexto intersíquico, em direção à formação e desenvolvimento intrapsíquico, tendo a comunicação como mediadora, ocorre a experiência de reconstruir a *dinâmica histórica do desenvolvimento* da criança. Através da comunicação, por meio da linguagem verbal e não verbal – gestos, movimentos do corpo, entre outros –, os sentidos das vivências da criança e do adulto com quem ela convive, se explicitam. Ao tornarem-se conscientes, pelos diferentes “outros” com quem a criança se relaciona, *situações sociais do desenvolvimento*, constituidoras e constituintes do contexto da criança, ficam evidentes. E ao se evidenciarem, permitem a intervenção - pela família, pelo psicólogo, pela professora - para auxiliar a criança a superar suas dificuldades no seu processo de desenvolvimento humano, particularmente da apropriação do conhecimento teórico.

Igualmente importante, um terceiro elemento se faz presente como mais um elo na cadeia desse conjunto de mediações promovido pela educação cubana: o *afeto*. Do nascimento, até a idade escolar, é essencial a produção de um contexto social e afetivo, criado para e com a criança, com vistas a promover seu desenvolvimento humano *omnilateral*. O *afeto* é aquele elemento que transpassa todas as atividades pedagógicas promovidas pela escola, pelo Círculo Infantil, pela família, e pelos muitos “outros” que participam da vida da criança. Este é o elemento um dos elementos que une todo o sistema de funções psíquicas – a memória, a atenção voluntária, a comunicação emocional, a brincadeira com os objetos, a brincadeira de papéis sociais, a comunicação social, a imaginação, a percepção sensorio-motora. Na produção de sentidos e significados. Por isso, atuante também, na produção de vivências e na formação da personalidade.

Além desses elementos mediadores apresentados que se evidenciaram na relação direta da criança com o “outro”, nas experiências da atividade pedagógica no sistema de educacional cubano, nos chama a atenção alguns princípios teóricos e políticos do Programa da Educação Pré-escolar – particularmente aqueles realizados nos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo* - e na proposta de *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento*. Suas bases estão postas no processo histórico da formação social cubana.

O primeiro, a *criança* como o centro de toda a atividade pedagógica. A partir dos estudos, das observações, e do convívio por 6 meses com cubanos, percebemos que a criança não é o centro da atividade pedagógica somente no sistema educacional, mas de toda a sociedade cubana. Políticas públicas de Estado se efetivaram no país para que ocorressem práticas sociais de proteção e educação da criança.

Dentre elas ações de cuidado mesmo antes de seu nascimento. Assim à criança são oferecidas as melhores condições de qualidade de vida para o seu desenvolvimento.

A partir de todo o movimento realizado ao longo da pesquisa – de leituras, sessões de estudos com pesquisadores cubanos, convivência com cubanos – se tornou evidente em que em Cuba, *a infância é condição social de ser criança*. Ao compreender a infância como “o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.” (MELLO, 2007, p.90), percebemos que o direito à infância é inerente à produção social da vida da criança cubana. Desde José Martí, que expressa o pensamento de luta pela independência no século XIX, a educação e o cuidado com a criança estavam presentes no ideário político educacional cubano. Esse pensamento ganha objetividade histórica após o Triunfo da Revolução de 1959, por meio das políticas e programas promovidos pelo Estado.

Desse modo, em várias esferas da formação social cubana, mediante Programas inter-setoriais como o *Educa a tu hijo*, atividades realizadas pelos Centros de Defesa da Revolução e a comunidade, a Organização dos Pioneiros José Martí, ações conjuntas são realizadas para que a criança se aproprie do legado humano, se humanize, e produza a sua existência a partir das máximas qualidades humanas.

O segundo, a *família*<sup>279</sup>, é a base de toda a sociedade, ela está inserida no processo de formação humana da criança. Ela é a responsável, não somente pelo desenvolvimento fisiológico da criança, mas psicológico e afetivo. A família é o principal agente promotor do desenvolvimento humano no *Programa Educa a tu hijo*, está presente em atividades do Círculo Infantil, e participa ativamente do diagnóstico para solucionar problemas em seu desenvolvimento e aprendizagem.

O terceiro princípio teórico político se refere ao **professor**, que ao atuar no contexto escolar, é aquele que organiza, planeja e proporciona a *atividade pedagógica* para promover o desenvolvimento humano *omnilateral* da criança. O professor atua para que a criança coloque em movimento as funções psíquicas superiores como um sistema, em um contexto de afeto. Assim, possibilita que a criança se aproprie, faça suas, as características humanas, se torne um ser humano, mais um membro da humanidade, como já afirmamos.

---

<sup>279</sup> Considerando a especificidade da sociedade cubana, o conceito de família não está restrito aquele composto por pai, mãe e irmãos, mas aqueles que convivem com a criança e participam de seu desenvolvimento humano.

Desse modo, todos esses princípios teóricos e políticos articulados conjuntamente criam uma prática social que: permite à criança se apropriar da cultura, do mundo dos objetos, do conhecimento teórico; que promove o desenvolvimento físico e psíquico da criança, que resulta no controle de sua própria conduta e que suas necessidades, seus desejos, sua atenção, seu afeto, passem a ser reguladas por ela mesma.

Na experiência da educação escolar cubana, essa articulação se realiza por meio da atividade pedagógica intencionalmente organizada para atender às necessidades humanas, contemplando as características de cada momento no desenvolvimento humano da criança. No entanto, ainda nos perguntamos que elemento mediador esteve presente ao longo dos trabalhos analisados que se constituiu na essência dessa produção histórica para o desenvolvimento humano em Cuba?

Compreendemos que essa resposta pode ser encontrada na formação histórica – política, social e teórica – dos próprios cubanos. Voltando ao início da exposição dos pressupostos teóricos, orientadores dessa pesquisa: pelas relações sociais nos tornamos humanos, o professor como sujeito expressa o movimento particular desse processo histórico. Ele mesmo já é produto de um processo revolucionário que valoriza o humano. Formou-se no seio de relações sociais que procuravam ultrapassar os limites impostos pelo modo de produção capitalista.

Na tentativa de ultrapassar os limites impostos pelo capital, Cuba organizou uma superestrutura jurídica que permitiu a formulação de políticas específicas para o máximo desenvolvimento humano. Chegou à formulação de uma educação emancipadora, porque o processo político não estava separado do sujeito. Era compreendido, por toda sua história de luta pela independência, como inerente ao sujeito. Gerações de cubanos continuam produzindo uma sociedade que ainda se contrapõe ao Capital. As condições históricas foram produzidas pelos próprios sujeitos para a organização de uma sociedade promotora do desenvolvimento humano.

Ao regressarmos à teoria para explicarmos a realidade, afirmamos que no percurso histórico de Cuba foram produzidas relações intersíquicas que permitiram ao sujeito sentir-se humano, de modo diferente das condições históricas “desumanizadoras” próprias do “metabolismo do Capital”, usando a expressão de Mészáros (2005). Essas relações sociais, ao serem internalizadas pelo sujeito, geram ações para a promoção, do humano em suas máximas potencialidade no “outro” e pelo “outro”.

E no Brasil, como promover o desenvolvimento humano emancipador? Os cubanos buscaram exercitar e produzir uma produção histórica, ao criar uma formação social para “além do capital”. E a nós? O que se faz necessário?

Considerando que, a cada dia vivemos mais o processo de alienação e humanização desumanizadora em nossas relações sociais, promovida pelo “metabolismo do Capital”, como promover relações sociais compatíveis com o pleno desenvolvimento humano nas crianças? Se somos sujeitos históricos desse processo, o que fazer?

Segundo Mészáros (2005, p. 59), “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social”. Então é possível essa mudança no Brasil?

A organização da *atividade pedagógica* promotora desenvolvimento humano *omnilateral* requer **formação teórica, apreensão do movimento de constituição da realidade e desenvolvimento humano, posicionamento, organização e atuação políticas**, diante das condições históricas das relações sociais fundadas sob a égide do capitalismo. Os elementos mediadores estão postos na formação política e social do ser humano. Se não alterarmos essas relações intersíquicas, no âmbito das relações sociais, não superaremos o estado de alienação que o modo de produção capitalista nos impõe. Para nós está claro que, em nosso país, ainda é necessário criar as bases para uma formação social emancipadora. Para isso precisamos continuar, investigando, produzindo arte, ciência, cultura e atuando politicamente para criar as necessárias condições subjetivas e objetivas.

Para terminar, convido o leitor a “delirar um pouquinho”, “*a delirar un ratito*”, como nos convida Galeano. Como seria se conseguíssemos essa mudança social para a formação de um ser humano pleno? Se as crianças tivessem realmente o direito à infância em todo mundo? Se as relações sociais expressassem o que há de humano, e pudéssemos sair à rua contemplando o belo da produção humana, e não com medo dele? Se a luta pelos seus direitos não se transformasse em luta entre os homens? Se a escola e educação fossem realmente pública, laica e gratuita? Se a educação, realmente, promovesse o desenvolvimento humano *omnilateral*? Vamos delirar, principalmente para que consigamos coletivamente transformar o delírio em realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Elaine. **Da formação e do forma-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ÁRIAS BEATÓN, Guillermo. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo**. São Paulo: Editor Independiente Laura Marisa Calejon, 2001.

\_\_\_\_\_, Guillermo. A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silva Calvo; BARROCO, Sonia M. S. **Escola de Vigotski** – Contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_, Guillermo. **El diagnóstico psicológico**. [20--] 2. 27p. Trabalho não publicado

ÁRIAS BEATÓN, Guillermo. **La Educación Especial en Cuba**. Su desarrollo y perspectivas. Congreso PEDAGOGIA '86, 1986. Conferencia especial.

\_\_\_\_\_, Guillermo. **La persona en lo Histórico Cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

\_\_\_\_\_, Guillermo. **Reconstrucción de la Dinámica Histórica del Desarrollo**. [20--?]. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_, Guillermo. **Una producción de conocimiento desde la labor profesional, científica y de dirección**. La Habana, Cuba, 2012. (Trabalho não publicado)

ASBAHR, Flávia da S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2011.

BERNARDES, Maria E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-cultural para o Ensino e Aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2012.

BOZHOVICH, Lidia. El problema de la preparación del niño para el aprendizaje escolar. In: Colectivo de autores. **Psicología del desarrollo del escolar:** Selección de lecturas. La Habana: Editorial Felix Varela, 2006, Tomo I.

\_\_\_\_\_. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

\_\_\_\_\_. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987.

LÓPEZ HURTADO, Josefina. In: BRASILEIRO, Tania. **Entrevista realizada com Josefina López Hurtado.** Ciudad de La Habana, Cuba, [2010?] (Trabalho não publicado)

BRECHT, Bertold. **Antologia Poética de Bertold Brecht.** Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm>. Acessado em março de 2014.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Questões sobre Educação.** In: VÁRIOS AUTORES, Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil. Niterói, RJ: EDUFF, 2004.

CASTRO RUZ, Fidel. **Discurso pronunciado en la Sesión Almuerzo del Club de Leones de La Habana, en el Salón Caribe, del Hotel Habana Hilton, el 14 de febrero de 1959.** Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>, acesso em setembro 2013.



\_\_\_\_\_. **Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, primer ministro del gobierno revolucionario, en el parque central de melena del sur, primer territorio municipal libre de analfabetismo, el 8 de noviembre de 1961.** 1961. Melena del Sur.

Disponível em

<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f081161e.html>. Acesso em fevereiro de 2014.

CATEDRA L. S. VIGOTSKY. Consejo de Dirección. Nota introductoria. *Rev. cuba. psicol.* [online]. 1999, vol.16, n.3, pp. 1-1. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n3/01.pdf>. Acesso em fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Proyecto de reglamento.** Ciudad de la Habana,[19--].

CEDRO, Willian. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORRAL, Roberto. La afectividad desde el enfoque histórico-cultural. In: FARIÑAS LEÓN, Glória; COELHO, Lucia. (orgs) In: *Cadernos Ecos – Educação, Cultura e Desenvolvimento*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

CUBA. **Constitucion de la República de Cuba.** Disponível em <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Concepción del Programa de Educación Pré-Escolar.** La Habana: Pueblo y Educación, 1995

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 1:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de cero a tres meses. La Habana: Pueblo y Educación, 1992a.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 2:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de tres a seis meses. La Habana: Pueblo y Educación, 1992b.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 3:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de seis a nueve meses. La Habana: Pueblo y Educación, 1992c.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 4:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de nueve a doce meses. La Habana: Pueblo y Educación, 1992d

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 5:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de un a dos años. La Habana: Pueblo y Educación, 1992e.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 6:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de dos a tres años. La Habana: Pueblo y Educación, 1992f.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 7:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de tres a cuatro años. La Habana: Pueblo y Educación, 1992g.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 8:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de cuatro a cinco años. La Habana: Pueblo y Educación, 1992h.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educa a tu hijo 9:** Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño – Orientaciones de cinco a seis años. La Habana: Pueblo y Educación, 1992i.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar:** Programa del Cuarto Ciclo. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar:** Programa del Primer ciclo. La Habana: Pueblo y educación, [19--]

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar:** Programa del Primer Ciclo. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, [19--]. Archivo digital, disponível em [http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3114:preescolar-institucional-programas-educativos&catid=76&Itemid=6](http://preescolar.cubaeduca.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=3114:preescolar-institucional-programas-educativos&catid=76&Itemid=6). Acesso em fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar: Programa del Segundo Ciclo**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar: Programa del Tercer Ciclo**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério de Salud Pública. **Anuário Estadístico de Salud 2012**, MINSAP. Disponível em [http://files.sld.cu/dne/files/2013/04/anuario\\_2012.pdf](http://files.sld.cu/dne/files/2013/04/anuario_2012.pdf). Acesso em fevereiro de 2014

\_\_\_\_\_. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. **Decreto- ley no. 234- "De la maternidad de la trabajadora"**. 2003. Disponível em: < [http://www.mtss.cu/decretos\\_leyes/DECRETO-LEY%20No.%20234%20%2013-8-2003%20DE%20LA%20MATERNIDAD.doc](http://www.mtss.cu/decretos_leyes/DECRETO-LEY%20No.%20234%20%2013-8-2003%20DE%20LA%20MATERNIDAD.doc)>. Acesso em fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Oficina nacional de Estadística. **Anuário Estadístico de Cuba, 2011**. Ciudad de La Hanana, 2012. Disponível em <http://www.one.cu/>. Acesso em fevereiro de 2014.

DAVIDOV, Vasili. La actividad de estudio em la edad escolar inicial. In: \_\_\_\_\_ **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988, p. 158-190.

\_\_\_\_\_. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS – Antologia**. Moscú: Editorial Progreso, 1987

DAVYDOV, Vasili. V. ; ZINCHENKO, V. P. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia**. In: DANIELS, Harry. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

DIAS, Marisa. **Formação da imagem conceitual da reta real: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico - histórica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”;** crítica às **apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana.** São Paulo: Cortez, 2001.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Hacia el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la edad infantil. In: ROJAS, Luis Quintanar. SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Editorial Trillas, 2009.

\_\_\_\_\_. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. In: I. I. ILIASOV, V. YA. LIAUDIS. **Antología de la psicología y de las edades.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho** – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESTEVA BORONAT, Mercedes. Estudio del juego como medio de educación. Problemas de la organización del juego en círculos infantiles cubanos. In: COLETIVO DE AUTORES. **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar.** La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

ESTRADA, Ana Vera. **La dimensión familiar en Cuba: pasado y presente.** La Habana: Centro de investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 2007.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_, Marilda. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia do sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26.

FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2007.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Electra. **Prólogo**. In: COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS. **Investigaciones pedagógicas y psicológicas acerca del niño preescolar**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988)

FREITAS, Maria Teresa de A . **O pensamento de Vygotsky nas reuniões da Anped (1998 – 2003)**. IN: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, jan./abr. 2004

\_\_\_\_\_, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1999.

FURLANETO, Flávio. O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**. A escola do mundo do avesso. 9 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007

GATTI, Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo**. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.65-81, julho 2001.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GONZÁLEZ PACHECO, *Otmara*. Formas de orientación de las actividades con objetos en niños de edad temprana. In: COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS. **Investigaciones pedagógicas y psicológicas acerca del niño preescolar**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988

GONZÁLEZ SERRA, Diego. A dialética materialista: contribuciones de S. L. Rubinstein a la teoría Histórico-Cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, jan/abr de 2013, v31, n. 1, 213-232 p.

\_\_\_\_\_. **La Psicología del Reflejo Creador**. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2004.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. [1970]

HENTZ, Paulo; HERTER, Marcos Lourenço. A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Psicologia Histórico-Cultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. 1. Florianópolis, 1996. I Congresso Internacional de Santa Catarina: Proposta Curricular - Psicologia Histórico-Cultural – Vygotsky – 100 anos. Florianópolis, [s.n.], 1996. 191p.

IASI, Mauro. **Meta amor fases: coletânea de poemas**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2011 –principais resultados..** São Paulo: IPM, 2012.

IV Conferência Brasileira de Educação. **Carta de Goiânia**. Disponível em:  
[http://www.floboneto.pro.br/\\_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986\\_4cbe.pdf](http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf). Acesso em fevereiro de 2014.

KLEIN, Lígia. **Uma Leitura de Piaget sob a Perspectiva Histórica**. Tese (Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica – PUC, 1997.

KOZULIN, Alex. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos**. In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEITÃO, Luiz Ricardo. **Reflexões, crônicas e ficções de um brasileiro em Cuba no Período Especial**. São Paulo: Oficina do Autor, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor Distribuciones, 1991. Tomo I.

LÓPEZ HURTADO, Josefina. BORGATO ANGELETTI, Alicia. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: SIVERIO GÓMEZ, Ana María, et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_, Josefina. **Un nuevo concepto de Educación Infantil.** La Habana: Pueblo y Educación, 2004. 29 p.

LÓPEZ, Josefina. SIVERIO GÓMEZ, Ana María. **El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.** La Habana: Unicef; Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar, 2005.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do trabalho e da atividade do Homem,** 1968, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Disponível em: [http://www.giovannialves.org/Bases\\_Luk%Elcs.pdf](http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%Elcs.pdf) MACHADO, Lucília R. de S. **Socialismo, Trabalho e Educação: O trabalho como princípio educativo em Cuba.** Belo Horizonte: UFMG, 1991. (Tese para concurso de professor titular – trabalho não publicado)

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla.** Madrid: Catedra, 1982.

MACHADO, Lucília R. de S. **Socialismo, Trabalho e Educação: O trabalho como princípio educativo em Cuba.** Belo Horizonte, MG. Relatório de pesquisa apresentado para a Universidade Federal de Minas Gerais, 1991.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>, acessos em julho 2011.

MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2007.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América: Textos selecionados.** Ijuí: Ed Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_, José. **Ideário Pedagógico.** 2ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

MARTÍNES MENDOZA, Franklin. Formação de uma relação emocional positiva hacia las tareas cognoscitivas en la edad temprana. Su influencia en el desarrollo intelectual del niño. In: SIVERIO GÓMES, Ana Maria et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

MARX, Karl; **Introdução a crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982. Os Economistas.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política.** Trad: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas) [1867]

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: critica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846.** 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Global, 1985

MELLO, Suely Amaral. **O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva da teoria histórico-cultural.** In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2010, v.18, n. 2, p.183-197,

\_\_\_\_\_, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, jan./jun. 2007, v. 25, n. 1, p. 83-104.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.



MINISTÉRIO DAS FORÇAS ARMADAS REVOLUCIONÁRIAS.  
**Período Especial.** Disponível em  
 <[http://www.cubagob.cu/otras\\_info/minfar/periodo\\_especial.htm](http://www.cubagob.cu/otras_info/minfar/periodo_especial.htm)>.  
 Acesso em abril de 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA e ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Sistema Educativo Nacional de Cuba:** 1995; [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)].- La Habana, Cuba ,1995. Disponível em  
<http://www.oei.es/quipu/cuba/#sis>. Acessado em fevereiro de 2014.

MORAES, Fernando. **A ilha (Um repórter brasileiro no país de Fidel Castro).** São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 19ed, 1983.

MORAES, Silvia. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORENO CASTAÑEDA, Maria Julia. En torno de la definición de la categoría personalidad. In: \_\_\_\_\_ (selección) **Psicología de la personalidad:** Selección de lecturas. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2003.

MORETTI, Vanessa. **Professores de matemática em atividade de ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** São Paulo: Liber Livro, 2010. 178 p.

\_\_\_\_\_. O educador matemático na coletividade de formação - uma experiência com a escola pública. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Princípios educativos e didáticos na teoria histórico-cultural para a atividade pedagógica e o ensino da educação física. Tese (Doutorado em pós-graduação em educação) - Faculdade de Educação da USP, 2014.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

\_\_\_\_\_, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli G. de L.; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 - A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado**. [s.l]: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA. Sistema Educativo Nacional de Cuba: 1995. Madri: OEI, 1995. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/cuba/index.html>. Acesso em fevereiro de 2014.

PACHECO GONZÁLEZ, María Caridad; PUPO PUPO, Rigoberto. **José Martí: la educación como formación humana**. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos; Colibri, 2012.

PAIVA, Vanilda. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, Mirian Jorge. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. PUC/São Paulo, 1998, p.125-137.

PANOSSIAN, Marisa. **Manifestações do pensamento e da linguagem algébrica de estudantes: indicadores para a organização do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PANTANO FILHO, Rubens (et al). **Quem sabe, ensina; quem não sabe, aprende: a educação em Cuba**. Campinas, SP: Papyrus, 1986

PERONI, Vera Maria Vidal. **A campanha de alfabetização em Cuba.** Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2006

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, 1991.

PRESTES, Zoia. **Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski** – Repercussões no campo educacional. 2010, 295p. Tese (doutorado em Educação). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília

QUINTANA, Mário. *Espelho Mágico.* São Paulo: Globo, 1951.

RICCO MONTEIRO, Pilar. **El modelo de escuela primaria cubana:** una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación, 2008.

RIGON, Algacir José. Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

RITZMANN, Camilla Duarte Schiavo O jogo na atividade de ensino - um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

RIVERA FERREIRO, et al. **Educa a tu hijo:** La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. [s.l.] [s.n.][20--]

ROSA, Josélia Euzébio da. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar:** inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. [1967]

SANTO LAGO, Xiomara. Las reglas del juego. Reflexiones teóricas. In: FRANCO GARCIA, Olga. **Lecturas para educadores preescolares**, Tomo III. La Habana: [s.n], 2006.

SAVE THE CHILDREN. **Surviving the First Day - State of the World's Mothers 2013**. Disponível em: <http://www.savethechildren.ca/sowm>. Acessado em fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Women on the Front Lines of Health Care - State of the World's Mothers 2010**. Disponível em <http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/SOWM-2010-Women-on-the-Front-Lines-of-Health-Care.pdf>. Acessado em fevereiro de 2014.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana M. (org.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Editora da UFSC, 2002. p. 135-163.

\_\_\_\_\_, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de Base. *Revista Educação Brasileira*, v. 13, n. 27, p. 159-168, 1991.

\_\_\_\_\_, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_, D.; DUARTE, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45),422-433.

SERRÃO, Maria I. B. **Estudantes de Pedagogia e a “atividade de aprendizagem”**: Do ensino em formação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Isabel B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da Teoria da Atividade.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA LEÓN, Arnaldo. La Revolución en el poder. In: LÓPEZ CIVEIRA, Francisca; LOYOLA VEGA, Oscar; SILVA LEON, Arnaldo. **Cuba y su historia.** La Habana: Editorial Felix Varela, 2004. p. 219-318

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 2003

SILVA, Maria Aparecida. Anos 80: da transição com abertura, mas sem ruptura do governo burocrático autoritário para o civil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Moura (orgs). **Navegando pela história da Educação Brasileira.** Campina, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Maria\\_Aparecida\\_da\\_Silva\\_artigo1.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Aparecida_da_Silva_artigo1.pdf). Acesso em fevereiro de 2014.

SIVERIO GOMÉZ, Ana Maria et al. **La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas.** [s.l]: UNICEF, Ministerio de Educación de Cuba (MINED), Centro de Referencia Latinoamericana para Educación Preescolar (CELEP), [20--].

SIVERIO GOMÉZ, Ana Maria. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educa a tu hijo. Un programa para la familia.** In: \_\_\_\_\_ et al. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_.; et. al. **Investigaciones psicológicas e pedagógicas acerca del niño preescolar.** La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

\_\_\_\_\_. **La contextualización del modelo de atención educativa no institucional cubano “Educa a tu hijo” en países latinoamericanos.** [s.l]: UNICEF – Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2011. Disponível em <[http://www.movilizando.org/images/Educa\\_a\\_tu\\_Hijo\\_UNICEF\\_Siverio.pdf](http://www.movilizando.org/images/Educa_a_tu_Hijo_UNICEF_Siverio.pdf)>. Acesso em fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba.** [s.l.: s. n.], [?] Disponível em <<http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

TAVARES, Rubens Diniz. **Introducción del pensamiento de Vygotski en Brasil.** Faculdade de psicologia, Universidad de la Habana, 2006. (Trabalho final do curso de Psicologia)

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: \_\_\_\_\_. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo.** Campinas, SP: Autores Associados; Cortez Editora, 1982. v.1

TULESKI, Silvana Calvo. Em defesa de uma Leitura Histórica da Teoria Vigotskiana. In: FACCI, Marilda G. D.; TULESKI, Silvana C.; BARROCO, Sonia M. S. (org). **Escola de Vygotski: Contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá, PR: Eduem, 2009.

\_\_\_\_\_. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: **23ª Reunião da Anped.** Anais... Caxambu, MG [s.n] 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>, visualizada em março de 2014.

VAN DE VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VENGUER, Leonid. **Temas de psicología preescolar.** La Habana: Ed.Científico-Técnica, 1987.

VIEIRA, Elisa Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural.** 2009, 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília, SP: Universidade Estadual “Julio Mesquita Filho”, campus Marília.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, nº 8, abril 2007, publicada em junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. In: Revista Psicologia USP, São Paulo, 2010, volume 21, número 4, p. 681-701

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001, p.103-117

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. T. IV

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. 2ed Madri: Visor, 2001. T. II

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. T. III

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. T. III

VYGOTSKI, Lev S. The problem of the cultural development of the child. In: VAN DER VER, René; VALSINEER, Jaan (ed). **The Vygotsky`s Reader**. Cambridge, Massachusetts: Oxford UK & Blacwell Cambridge US, 1994. P. 57-72.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VAN DER VER, René; VALSINEER, Jaan (ed). **The Vygotsky`s Reader**. Cambridge, Massachusetts: Oxford UK & Blacwell Cambridge US, 1994. P. 338-354.(Tradução do russo de Efraín Aguilar Jiménez da Universidad Autónoma de Chiapas, trabalho não publicado)

\_\_\_\_\_, LURIA Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Trad: Pablo del Río e Amelia Álvarez. Madri, Espanha: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o Primitivo e a Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_ **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

\_\_\_\_\_. Internalização da funções psíquicas superiores. In: \_\_\_\_\_ **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WERTHEIN, Jorge; CARNOY, Martin. **Cuba: mudança econômica e reforma educacional 1955-1974.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

XAVIER, Libânea Nacif. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: MAGALDI, Ana Maria. GONDRA, José G. (orgs) **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ZAPORÓZHETS, Alexander V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS.** Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987.



## **ANEXOS**

ANEXO 1: Universidades que apresentam Grupos de Pesquisa fundamentados na Teoria Histórico-Cultural:

Região	Estado	Universidade		Nº de G/P <sup>280</sup>		
				PSI	EDU	
Centro-Oeste	GO	Universidade de Brasília	UNB	2	1	8
		Universidade Federal de Goiás	UFG		2	
		Pontifícia Universidade Católica	PUC		1	
	MS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS		1	
	MT	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT		1	
Nordeste	CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	1		6
	BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA		1	
		Universidade do Estado da Bahia	UNEB		1	
	MA	Universidade Federal do Maranhão	UFMA		1	
	PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	1		
		Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	1		
Norte	PA	Universidade Federal do Pará	UFPA		2	5
	TO	Universidade Federal do Tocantins	UFT		1	
	AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM		2	
Sudeste	SP	Universidade Estadual Paulista - Marília	UNESP	1	5	19
		Centro Universitário Moura Lacerda			1	
		Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR		2	
		Universidade de São Paulo	USP		2	
		Pontifícia Universidade Católica	PUC		1	

<sup>280</sup> Número de Grupos de Pesquisa nas áreas de Psicologia (PSI) e Educação (EDU)

Região	Estado	Universidade	N° de G/P <sup>281</sup>			
			PSI	EDU		
Sudeste	MG	Universidade de Uberaba	UNIUBE		1	
		Universidade Federal de São João del Rei	UFSJ	1		
		Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL		1	
		Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG		1	
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES		1	
	RJ	Universidade Federal Fluminense	UFF		2	
Sul	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC		1	
		Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC		1	
	RS	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL		1	
		Universidade Luterana do Brasil	ULBRA		2	
		Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS		1	
		Universidade de Passo Fundo	UPF		1	
	PR	Universidade Estadual do Norte do Paraná	UENP		1	
		Universidade Estadual de Maringá	UEM	1	2	
		Universidade Federal do Paraná	UFPR		1	
		Universidade Estadual de Londrina	UEL		1	
		Centro Universitário de Maringá	CESUMAR		1	
			Total	8	44	52

Fonte dos dados CNPq, sistematização: Janaina D. Umbelino

<sup>281</sup> Número de Grupos de Pesquisa nas áreas de Psicologia (PSI) e Educação (EDU)

ANEXO 2: Universidades e quantidade de Teses e Dissertações defendidas sob o fundamento da Teoria Histórico-cultural, a partir do ano de 1999.

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/ quantidade	
				Dis	Tese
Centro-Oeste	MS	Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS	Educ	9	2
	GO	Pontifícia Universidade Católica – PUC/ Goiás	Educ.	2	-
			Psico.	2	-
		Universidade de Brasília - UNB	Educ.	6	2
			Psico.	2	-
		Universidade Católica de Brasília – UCB	Educ.	3	-
	Psico.		3	-	
Universidade Federal de Goiás - UFG	Educ.	4	2		
MT	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Educ.	1	-	
Nordeste	PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Educ.	4	-
	BA	Universidade do Estado da Bahia	Educ	1	-
			Educ.	4	-
	CE	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Psico.	2	-
			Universidade Federal do Ceará - UFC	Educ.	4
		Psico.	6	-	
	CE	Universidade de Fortaleza - UNIFOR	Psico	1	-
		Universidade Estadual do Ceará – UECE	Educ.	1	-
	PB	Universidade Federal da Paraíba – UFPB/João Pessoa	Educ.	2	1
	PE	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Psico	2	-
AL	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Educ.	2	-	

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/ quantidade	
				Dis	Tese
Nordeste	SE	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Educ	1	-
	MA	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Educ.	2	-
Norte	PA	Universidade do Estado do Pará - UEPA	Educ.	1	-
		Universidade Federal do Pará -	Psico	2	
	AM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Educ.	3	-
	RN	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN	Educ.	5	4
Sudeste	SP	Centro Universitário Fieo - UNIFIEO	Psico.	1	-
		Centro Universitário Moura Lacerda	Educ.	3	-
		Pontifícia Universidade Católica - PUC/ Campinas	Educ.	1	-
			Psico.	3	1
		Universidade de São Paulo - USP	Educ.	3	14
			Psico.	1	4
		Pontifícia Universidade Católica - PUC/São Paulo	Educ.	6	9
			Psico.	4	1
		Universidade Católica de Santos - UNISANTOS	Educ.	1	-
		Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	Educ.	1	-
		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara	Educ.	3	3
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Presidente Prudente	Educ	1			
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Marília	Educ.	10	7		

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/ quantidade		
				Dis	Tese	
Sudeste	SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Bauru	Educ	4	2	
		Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educ.	3	3	
		Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	Educ.	10	5	
		Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	Educ.	5	2	
		Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	Educ	1		
		Universidade Nove de Julho – UNINOVE	Educ.	1	-	
		Universidade São Francisco - USF	Educ.	1	-	
		Universidade de Sorocaba - UNISO	Educ	1	-	
		Universidade São Marcos	Psico.	11	-	
	RJ	Universidade do Estado do Rio De Janeiro – UERJ	Educ.	1	2	
			Psico.	1	-	
		Universidade Federal do Rio De Janeiro – UFRJ	Educ.	1	-	
			Psico.	1		
		Universidade Federal Fluminense – UFF	Educ.	3	-	
	Universidade Estácio de Sá	Educ.	1	-		
	Pontifícia Universidade Católica – PUC/Rio de Janeiro	Educ.	3	1		
	Sudeste	MG	Pontifícia Universidade Católica – PUC/Minas Gerais	Educ.	1	-
				Psico.	2	-
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais			Educ	1	-	
Universidade de Uberaba - UNIUBE			Educ.	3	-	
Universidade Federal de Juiz De Fora – UFJF	Educ.	4	-			

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/ quantidade	
				Dis	Tese
Sudeste	MG	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Educ.	4	4
			Psico.	1	
		Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Educ.	1	-
			Psico.	4	-
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Educ.	16	2
Sul	RS	Universidade de Passo Fundo - UFP	Educ.	2	-
		Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul	Educ	2	-
		Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educ	7	-
		Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Educ.	1	-
		Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	Educ	-	1
		Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – UFRGS	Educ.	10	1
			Psico.	-	1
	SC	Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC	Educ.	1	-
			Educ.	6	-
		Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	Educ.	5	-
			Psico.	5	-
		Universidade do Extremo Sul Catarinense	Educ.	1	
		Universidade Regional de Blumenau – FURB	Educ.	5	-
	PR	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Educ.	22	-
			Psico	1	-
		Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Educ.	1	-
		Universidade Tuiuti do Paraná - UTP	Educ.	1	-

Região	Estado	Instituição	Área	Tipo/ quantidade	
				Dis	Tese
		Universidade Estadual de Londrina – UEL	Educ.	1	-
		Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educ.	7	-
			Psico.	2	-
				278	79
Total				357	



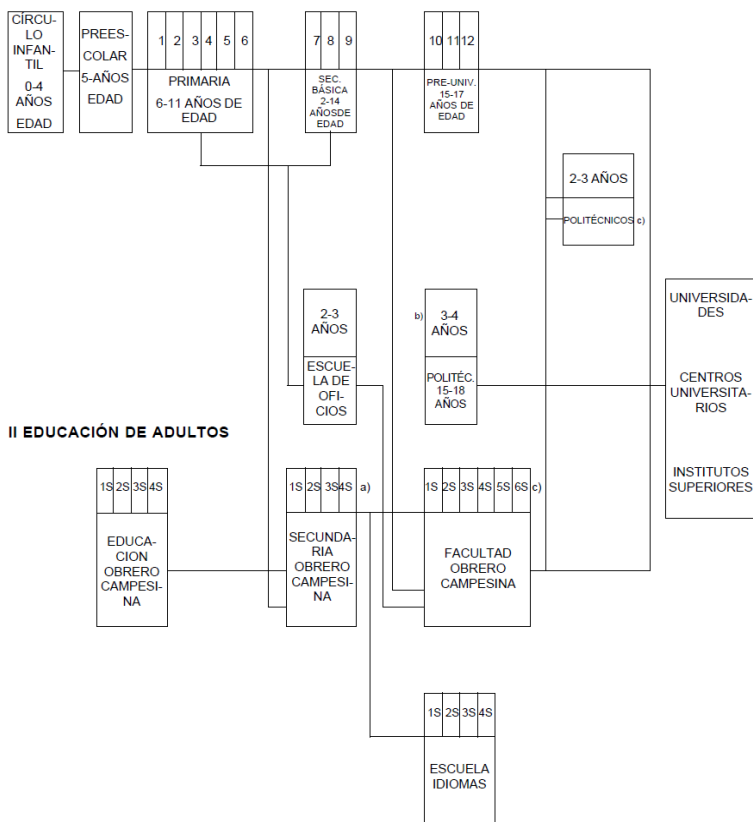
## ANEXO 3: Estrutura do Sistema de ensino Cubano

OEI - Sistemas Educativos Nacionales - Cuba

4

### Ministerio de Educación Estructura del Sistema Nacional de Educación

#### I. EDUCACIÓN REGULAR



a) Los egresados de SOC pueden también continuar estudios en centros Politécnicos.

b) Pueden continuar estudios de Educación Superior desde sus puestos de trabajo y de acuerdo con su especialidad.

c) Pueden continuar estudios de Educación Superior desde su puesto de trabajo

Fonte: SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Cuba: 1995 / Ministerio de Educación de Cuba y Organización de Estados Iberoamericanos; [informe realizado por Miguel Varela Hernández ... (et. al.)].- La Habana, Cuba ,1995, disponível em: <http://www.oei.es/quipu/cuba/#sis>, acesso realizado em fevereiro de 2014.

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De cero a tres meses**

**1**

Editorial Pueblo y Educación

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## **¿Cómo es tu niño en los tres primeros meses de vida?**

Tu bebé acaba de nacer y es muy importante que conozcas cómo va a ser su desarrollo en los primeros meses.

Habrás observado que es indefenso y depende totalmente de ti, lo que exige una atención constante de tu parte.

Desde los primeros días de su vida, ya tu bebé ve, oye, siente el calor, el frío y distingue algunos olores y sabores.

Su llanto es la forma de reclamar tu atención, cuando necesita o le molesta algo y, en especial, cuando requiere del calor de tus brazos y de tu amor.

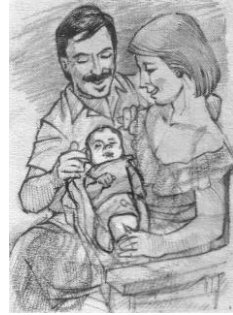
Durante los tres primeros meses, la vista y el oído se le desarrollan intensamente. Poco a poco va fijando su mirada en las personas y en los objetos que están cerca de él; también puede seguirlos con la vista cuando se mueven.

Ya en el tercer mes sonríe, mueve brazos y piernas, emite algunos sonidos y manifiesta alegría ante las personas que lo atienden.

## **¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz? Bríndale afecto**

- Todos los niños necesitan sentirse queridos. Muéstrale cariño a tu hijo, abrázalo, acarícialo, bésalo.

- Háblale y sonríele cuando lo alimentes, limpies, bañes, cambies, y en todas las actividades que hagas con él. Si el bebé llora es porque tiene hambre, frío, sed, dolor, está mojado, desea cambiar de posición; cálmalo, no lo dejes solo, trata siempre de que alguna persona esté cerca de él.



### **Realiza actividades para desarrollar su inteligencia y sus movimientos**

Es importante que tu bebé aprenda a fijar su vista en las cosas que lo rodean. Para eso:

- Cárgalo, ponlo frente a ti para que te mire. Háblale suavemente para que se fije en ti.
- Acerca a su cara un juguete o alguna cosa llamativa por el color o el sonido (maruga, maraca, latica con piedrecitas). Cuando se fije en él, mueve el juguete lentamente de un lado a otro. Si lo sigue con la mirada, puedes moverlo también de arriba hacia abajo. Aprovecha este momento para acercar y alejar tu rostro de la





cara del niño (como en el juego al "tope-tope"). Esto también puedes hacerlo acostando al niño boca abajo y así contribuyes a que levante la cabeza y el pecho.



Para que tu bebé se sienta bien, puedes, en algunos momentos, pasarle la parte de arriba de tus manos por la espalda, como una caricia, a ambos lados de la columna vertebral, de las nalguitas hacia arriba; verás lo tranquilito que se queda.



También puedes sujetarlo suavemente por el tobillo y hacerle cosquillitas, pasándole un dedo por la planta del pie.

- Háblale desde distintos lugares cercanos a él, para que trate de buscar de dónde viene el sonido. Convérsale aún cuando estés en los trajines de la casa, él no te entiende pero te escucha y se siente bien porque está acompañado.



- Repite los sonidos que le escuchas (eee, ooo, suspiritos). Si no emite ningún



sonido, hazlo tú, aunque al principio no te imite, luego lo hará.

Las actividades que te hemos explicado las debes realizar durante todo el trimestre, ya que favorecen mucho al desarrollo de tu bebido; pero, además, en el segundo y tercer mes puedes realizar también estas otras:

- Coloca frente al niño un juguete liviano (maruga), para que trate de cogerlo. Si al principio no lo hace, pónselo en su mano para que aprenda a agarrar.
- Llámalo por su nombre con un tono de voz alegre, sonríele para que te mire, esto es importante para que él se anime, se mueva y emita sonidos, a veces se queda quieto y te mira fijamente; esto también es una respuesta a lo que tú le haces.



**Cuida su salud** El cuidado de la salud de tu niño comienza cuando está en tu vientre. Durante el embarazo has ido al médico, te has atendido; ahora, te

corresponde cuidar la salud de tu bebé, orientada por el personal especializado para ello.

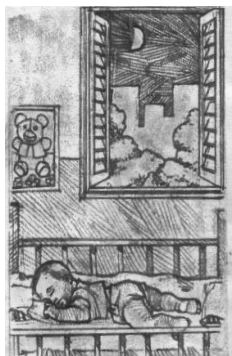
- La leche materna es el alimento más completo, protege al niño de las enfermedades: catarros, diarreas, infecciones. Date el pecho a tu hijo en los cuatro primeros meses de vida, sin agregar ningún otro alimento, excepto agua hervida en los días de intenso calor. El momento de amamantar al niño hace feliz a la mamá y al bebé, porque ambos dan y reciben amor.
- Siéntate cómodamente para darle de mamar a tu niño; hazlo cuando él lo desee, sin límite de tiempo, hasta que vacíe el pecho, así logras tener la leche que él necesita para estar satisfecho.





Debes ayudarlo a expulsar los gases dándole palmaditas en la espalda de abajo hacia arriba.

Mientras lactas a tu bebé debes comer todo tipo de alimento, continuar tomando vitamina C y abundante líquido. Su salud depende de ti, evita el café, el té, las bebidas alcohólicas y el cigarro. No tomes medicamentos si no te los indica el médico.



Tu higiene personal es importante para tu salud y la del bebé. Antes de lactarlo lávate las manos y límpiaste las mamas con agua hervida; usa jabón solo cuando te bañes.

a Lleva a tu bebé a la consulta de puericultura.

a Dormir es tan importante para tu niño como alimentarse; el sueño lo tranquiliza y mientras está despierto se mantiene feliz.

Es bueno que duerma de diecinueve a veinte horas diarias.

Acuéstalo unas veces de lado, calzado con almohaditas, y otras boca abajo, alternando las posiciones.



Debe dormir con ropa ligera y cómoda, en una habitación ventilada, sin ruidos y con poca iluminación. No acuestes al bebé contigo en la cama, pues lo puedes asfixiar o aplastar con tu cuerpo.

- En estos primeros meses de vida, el niño está casi todo el tiempo en el hogar, por lo que debes mantener tu casa siempre limpia y ventilada.
- Hierve toda su ropa y cámbiale el pañal cuando haga pipi o caca. Cuida que las personas que carguen al bebé estén limpias y se laven las manos antes de cargarlo.
- Bañar y asear diariamente a tu nené siguiendo estas sugerencias, te ayudará a mantener su salud.

Mientras lo bañes, háblale o cántale suavemente, con mucho cariño para que se sienta seguro y no se impacienta, apoya su cabeza en tu mano y brazo. No frotes jabón directamente en su piel y utiliza agua hervida.



Lava primero su cabeza, enjuágala y sécala. Después, lávale la cara, los ojitos y las orejitas sin jabón, sécalo muy bien. Enjabónale el resto del cuerpo y enjuágalo con abundante agua. Cuando termines, envuélvelo en su toalla, arrúllalo y sécalo suavemente.



Recuerda que no debes sumergirlo en el recipiente en que lo bañas, sobre todo si es niña, así evitas infecciones en las vías urinarias.

Observa qué puede hacer tu niño al terminar el tercer mes de vida. Si hay algo que no ha logrado o que hace con inseguridad, no te preocupes, continúa realizando estas actividades diariamente, con cariño, y verás que pronto lo hará.

	<i>Si</i>	<i>No</i>
Sonríe ante el rostro del adulto.		
Emite sonidos o vocalizaciones como forma de comunicación.		
Mantiene su cabeza firme estando cargado.		
Acostado boca abajo levanta la cabeza y parte del tronco, apoyándose en los brazos.		
Agarra casualmente objetos colocados a su alcance.		
Fija su mirada durante algunos segundos en el rostro de las personas y en los objetos		
Sigue con su mirada la cara de una persona u objeto que se mueve en diferentes direcciones.		
Mueve la cabeza hacia el lugar de donde proviene un sonido o la voz de una persona.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

ANEXO 5 – Educa a tu hijo 2

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

ORIENTACIONES

**De tres a seis meses**

2

Editorial Pueblo y Educación



En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## ¿Cómo es tu niño de los tres a los seis meses?

En esta etapa son notables los cambios que podrás observar en tu hijo. Si lo estimulas y le das mucho cariño, él continuará creciendo sano y feliz.

Lo verás reconocer a las personas que le rodean. A los más cercanos les ofrecerá sus mejores sonrisas. Sin embargo, alrededor de los seis meses, ante una persona desconocida, podrá "extrañar" y hasta echarse a llorar.

Con sus manitas tratará de agarrar los objetos que están a su alcance y, ayudado por ti, podrá virarse y mantenerse sentado unos instantes.

Cuando está contento, se ríe, balbucea y expresa entusiasmo ante los juguetes y las "cosas" que le muestras.

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

### Bríndale afecto



■ El afecto y el cariño que le des a tu bebé desde pequeño, lo ayudará a sentirse seguro de sí mismo. Háblale y sonríele cuando lo limpies, bañes, alimentes y siempre que hagas actividades con él. Si ves que sonríe, haz tú lo mismo y estímulo con un beso o una caricia. Demuéstrale que lo quieres.

Tu nené necesita también relacionarse con otros miembros de la familia y personas allegadas a esta. Es necesario que todos en el hogar (abuelos, hermanos, tíos) le hablen, le sonrían y se comuniquen con él. Próximo a los seis meses comienza a acostumbrarlo a estar con otras personas. Aprovecha cuando llegue un vecino o algún amigo y trata de dejarlo durante un breve tiempo con él. Si llora, acude inmediatamente a su lado.



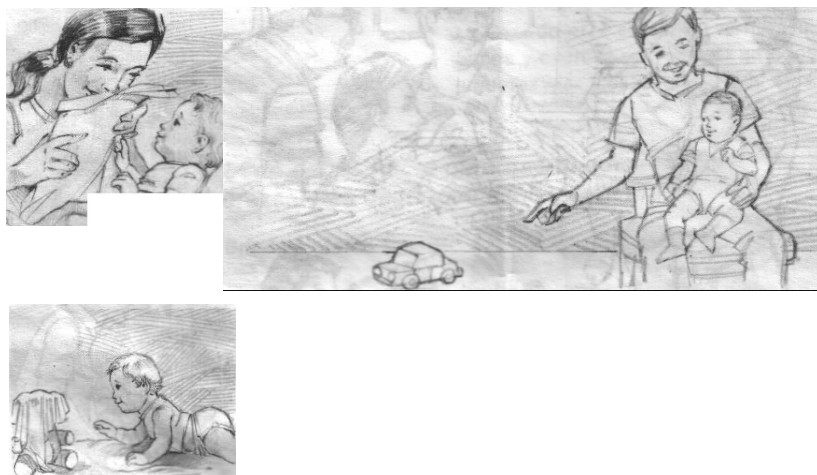
- Tu pequeño debe ir aprendiendo a conocerse a sí mismo. Siempre que puedas acércalo a un espejo, señálale su imagen y dile su nombre; también muéstrale tu imagen y dile "papá", "mamá", "abuelo", según quien seas. Verás lo contento que se pone.

## Realiza actividades para desarrollar su inteligencia

Es importante que estimes a tu bebé para que empiece a reconocer a las personas que más frecuentemente lo y sus movimientos atienden y a las cosas que lo rodean. Para eso:

- Acerca tu rostro a su caray háblale. Cuando te mire, cúbretelo con un pañal y sigue hablándole. Luego te lo quitas como si jugaras "al escondido". Verás como te busca.

También puedes jugar a "¿dónde está?". Deja caer un juguete cerca de ; tu pequeño y llama su atención para que lo busque con la vista. Aprovecha y haz lo mismo cuando se le caiga a él.



Más adelante ponle el juguete al alcance de sus manos y cuando vaya a cogerlo cúbreselo con un pañal, dejando descubierta una parte. Dile que lo busque y si no quita el pañal, hazlo tú. Repite el juego varias veces.

- El sonido de los objetos atrae la atención del niño. Mueve una maruga delante de él; después trata de que la coja y haga lo mismo.
- Coloca cerca del bebé un juguete liviano para que lo agarre. Si logra hacerlo, aléjalo un poco más para que intente ir hacia él. Si no avanza, ayúdalo colocándole tus manos en la planta de sus pies para que se apoye y trate de gatear. Cuando no pueda alcanzarlo dale el juguete.



Si quieres que aprenda a virarse y a cambiar de posición, muéstrale un juguete o alguna cosa llamativa y cuando lo mire, colócaselo a un lado y estímúlo para que lo coja. Al principio es posible que necesite tu ayuda, más adelante verás que lo hace él solito.

- Sostén un juguete cerca del bebé, de manera que intente tocarlo con las manos y los pies. Aléjase y acércaselo. Este juego favorece sus movimientos a la vez que lo alegra.



- Próximo a los seis meses, sienta al niño y ayúdalo a mantenerse en esa posición. Si todavía no lo logra, puedes estimularlo con algún juguete para que se quede sentado.

## Cuida su salud

- Es importante que conozcas que a Cuida su salud partir de los cuatro meses, comienza una nueva etapa en la alimentación de tu niño, y aunque tu leche continúa siendo lo fundamental, ya puedes comenzar a darle nuevos alimentos, según te oriente su médico.
- Lávate bien las manos antes de preparar los alimentos y antes de darle de comer a tu hijo. Friega bien los utensilios, échales agua hirviendo y luego protégelos de las moscas, las cucarachas, los ratones y del polvo.



Recuerda que debes hervir el agua no menos de diez minutos y dejarla tapada; ya puedes comenzar a dársela en un jarrito.

- A esta edad tu nené necesita dormir entre quince y diecisiete horas al día.







Observa qué puede hacer tu niño al cumplir los seis meses. Si hay algo que no ha logrado o que hace con inseguridad, no te preocupes, continúa realizando estas actividades diariamente, con cariño, y verás que pronto lo hará.

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Reconoce a las personas que lo atienden y puede llorar ante la presencia de un extraño.		
Balbucea y se ríe cuando está contento.		
Cambia de la posición de boca arriba a boca abajo y viceversa.		
Puede agarrar un juguete y mantenerlo en sus manos algún tiempo.		
Se sienta con apoyo o por sí solo por unos instantes.		
Reconoce la voz de las personas más allegadas a él.		
Busca con la vista los objetos que caen frente a él.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

ANEXO 6 – Educa a tu hijo 3

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De seis a nueve meses .**

**3**

Editorial Pueblo y Educación

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

### **¿Cómo es tu niño de los seis a los nueve meses?**

Tu niño va creciendo y seguramente has visto cómo puede hacer muchas cosas; en estos progresos tú desempeñas un papel fundamental, pues su alegría, felicidad y salud dependen, en gran medida, de ti.

Se traslada mediante el gateo, se mantiene sentado y se pone de pie agarrándose de las barandas de la cuna, corral o muebles e intenta dar pasitos sostenido de tu mano. Manipula objetos de diferentes formas, los mete y saca en un recipiente y busca aquellos que han sido escondidos ante su vista; disfruta lanzándolos repetidas veces, luego reclama tu presencia o la de otras personas para que se los recojan.

Generalmente, atiende cuando escucha su nombre. Puede reconocer por el nombre a las personas que están más en contacto con él y también algunos objetos.

Se alegra cuando tú repites los sonidos que él pronuncia y al escucharte, intenta imitarlos.

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

### Bríndale afecto:

- El niño necesita conocer otras personas, sácalo a pasear, a la playa o a lugares cercanos en el barrio, así se acostumbra al trato con otros que no son de la familia. Nunca lo dejes solo en un lugar nuevo para él, ni por mucho tiempo con alguien extraño. Bríndale siempre seguridad.



- Recuerda que para que el niño aprenda a conocerse a sí mismo, debes continuar acercándolo al espejo, a la vez que le señalas su imagen y le dices su nombre, así como el nombre de las personas que están junto a él; con frecuencia manifiesta su alegría pronunciando algunos sonidos y tratando de tocar su imagen.





- Ya sabes que tu niño necesita sentir el cariño de los que le rodean. Háblale con dulzura, sonríele, acarícialo, bésalo. Es importante que todos los miembros de la familia jueguen con él y le demuestren su afecto.



### **Realiza actividades para desarrollar su inteligencia y sus movimientos**

Es importante que tu niño aprenda a agarrar bien los objetos para que pueda hacer cosas sencillas con ellos. Para eso:

- Ofrécele juguetes pequeños para que los meta y los saque de un recipiente (olla, palangana, caja, cubo). Primero coloca uno tú y anímalo para que él haga lo mismo, seguro te imitará. Al principio verás que sus movimientos son torpes, imprecisos, pero después se van haciendo más seguros.



- Invítalo a golpear un objeto contra otro; puedes utilizar bloques de madera, de plástico o juguetes de goma.
- Bríndale pedacitos de pan o galletas para que, por su tamaño, tenga que cogerlos con dos dedos. Si le das otras cosas pequeñitas debes estar bien atento y no permitir que se las lleve a la boca.



- Juega con tu pequeñín a encontrar el objeto escondido. Ante su vista, cubre un juguete con un pañal y pregúntale ¿dónde está? Si no lo encuentra, levanta el pañal para que lo coja. Próximo a los nueve meses puedes escondérselo en otro lugar; es probable que lo busque en el anterior, no importa, así irá aprendiendo y le resultará divertido.



- Comienza a enseñarle "juegos" utilizando gestos y movimientos como: "tortitas de manteca", "azótate la mocita", "pon, pon", "tope, tope" y, más adelante, "el pollito", "las viejitas", y también a decir adiós. Trata de que te imite y celébralo cuando lo haga.



Estimular el desarrollo del lenguaje de tu pequeñín es muy importante. Para eso:

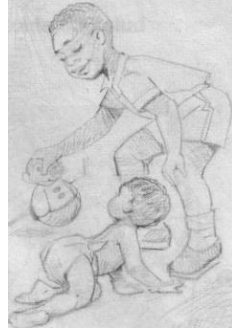
- Repite los sonidos que emite y espera que él te responda. Si lo hace, sonríele, así lo animas a continuar. También, en diferentes momentos del día, llama al bebé por su nombre, así como a los otros miembros de la familia: papá, mamá, abuelos, tíos..., para que aprenda a identificarlos.



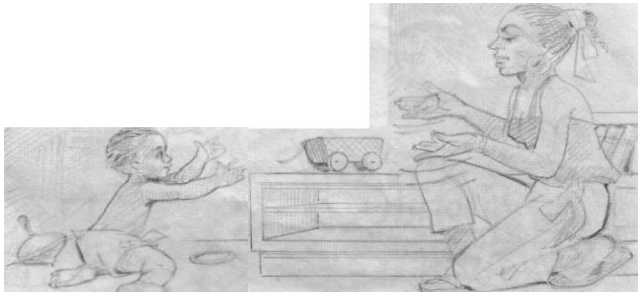
- Dale órdenes sencillas empleando un tono de voz suave y cariñoso, acompañadas de gestos, por ejemplo: "dame la mano", "toma la maruga". Si no lo hace no importa, insiste, más adelante lo logrará; de todas formas celébralo.

Tu niño va a empezar a gatear, a sentarse, a ponerse de pie. Para facilitarlo:

- Ponlo en el piso y muéstrale un juguete llamativo para que lo alcance. Luego, cambia el juguete de lugar para que trate de cogerlo y gatee en diferentes direcciones. Siéntate tú también en el piso y pídele que pase, gateando, por encima de tus piernas. Recuerda que si aún no puede hacerlo, le pones tus manos en la planta de los pies para que se apoye y avance.



- Ayúdalo a sentarse, si todavía no lo hace por sí solo, estimúlalo con juguetes que llamen su atención.
- Cuando ya se siente solo, colócalo en el suelo próximo a una silla, sofá o



mesita, ponle un juguete sobre el mueble y anímalo para que se pare y lo agarre. Si está de pie, pon entonces el juguete en el piso y dile que lo coja. Ayúdalo, si lo necesita.



- Con un cordel amarra un juguete y muéstrale cómo halando la cuerda puede alcanzarlo; luego, dale el cordel para que él trate de hacerlo. Verás lo contento que se pone:

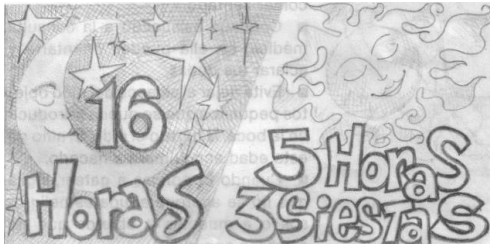


## Cuida su salud

- La leche materna sigue siendo el mejor alimento para tu bebé; para mantenerla, dale de mamar tantas veces como él lo desee. No le des otra leche ni otros alimentos sin antes consultar a su médico. El niño no debe comer alimentos preparados fuera del hogar, ni fritos; utiliza en la comida solo condimentos naturales (ají, tomate, cebolla); no uses picantes ni salsas. Hierve durante no menos de diez minutos el agua de tomar y la leche y dáselas en un jarrito.



- Tu niño necesita dormir dieciséis horas diarias, manteniendo las posiciones a las que ya está acostumbrado.



- La higiene no puede disminuir aunque tu niño haya crecido, recuerda lo que has aprendido. En esta etapa puedes mantenerlo parado mientras lo bañas. No lo dejes sumergirse en el agua en que se ha bañado.



- Alrededor de los nueve meses comienza a lavarle sus manitas antes y después de las comidas; enséñalo a comer sentado.
- Continúa asistiendo a la consulta médica, en ella puedes orientarte y aclarar tus dudas.
- Evita dejara; alcance del niño objetos pequeños que se pueda introducir en la boca, la nariz o el oído. El niño de esta edad acostumbra a hacerlo.
- Cuando lo pongas a gatear, vigila que no se acerque a lugares peligrosos o a muebles u objetos que no ofrezcan seguridad.

Observa qué puede hacer tu niño al cumplir los nueve meses. Si hay algo que no ha logrado o que hace con inseguridad, no te preocupes, continúa realizando estas actividades diariamente, con cariño, y verás que pronto lo hará.

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Se sienta por sí mismo y conserva el equilibrio.		
Puede agarrar objetos pequeños con dos dedos.		
Mete y saca objetos de diferentes tamaños en una caja o depósito de boca ancha.		
Busca un objeto que le llama la atención, cuando se lo esconden ante su vista.		
"Juega" a tirar y recoger objetos.		
Emite sonidos o imita otros nuevos que le hacen.		
Presta atención cuando escucha su nombre.		



Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De nueve a doce meses**

**4**

**Editorial Pueblo y Educación**

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## **¿Cómo es tu niño de los nueve a los doce meses?**

Con tu dedicación y ayuda, tu niño puede hacer muchas cosas. Coge los objetos, los tira, rueda, hala y los mete y saca de un recipiente.

Puede cumplir órdenes sencillas cuando se acompañan de gestos, tales como: "ven acá", "coge el juguete", "toma" o "dame" y, también, decir "adiós".

El niño puede expresar alegría y disgusto, y reconocer estas emociones en otras personas; al final de estos meses, mira los rostros que tiene a su alrededor para ver si están contentos o no con lo que él está haciendo.

Da pasitos, apoyándose en los muebles o sujetándose de tus manos, y alrededor de los doce meses puede trasladarse por sí solo e incluso, halar un juguete mientras camina.

## **¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?**

### **Bríndale afecto**

- Cuando el niño sonría, haz tú lo mismo y atiéndelo cuando esté disgustado para que se sienta seguro y se anime. Trata de que estas emociones no lo alteren.
- Saca al niño a pasear a la playa, al parque, a la bodega y a otros lugares, para que se acostumbre a estar con otras personas. Recuerda que no debes dejarlo sólo en lugares nuevos, ni con personas extrañas.



- Como habrás observado, cuando colocas tu niño frente al espejo se pone muy contento al verse él y al verte a ti. No olvides que así lo ayudas a reconocer su imagen.

Habrás notado que ya tu niño comprende muchas de las cosas que le dicen y que ya quiere decir sus primeras palabras. Tú puedes ayudar a desarrollar su lenguaje. Para eso:

- Continúa dándole órdenes sencillas como "dame la mano"; "dime adiós", "tírame un besito", "ven conmigo", "coge el perrito" y otras parecidas. También puedes preguntarle: "¿dónde está papá?", "¿dónde está el perrito?"

**Realiza actividades para  
desarrollar su  
inteligenciay sus  
movimientos**



- Cuando repitas los sonidos que le escuchas, empieza a combinarle algunos como: "nené", "mamá", "papá", "leche"; de esta forma, poco a poco, irá aprendiendo palabras.
- Sienta al niño en tus piernas y muéstrale láminas o fotos de revistas o libros; convérsale sobre estos, y comienza a enseñarle a imitar los sonidos de las cosas que ve. Puedes aprovechar estos momentos para jugar con tu nené a soplar velitas, plumitas y papelitos.



- Enséñale a mecer la muñeca, a darle la comida, a peinar al gatico, a pasear al perrito. Pídele que él haga lo mismo. Así, jugando, va aprendiendo a hacer cosas sencillas con los objetos.



0

Ya tu niño está próximo a caminar y tú puedes ayudarlo a que lo haga bien. Para esto:

- Cuando esté parado sujetándose de algún mueble, ofrécele un juguete o algo que le guste para que se suelte y lo trate de alcanzar. Así, sin darse cuenta, comenzará a quedarse de pie solito.
- Para que dé pasitos, cógelo primero por las dos manos y luego por una sola. Es frecuente que al principio se caiga o pierda el equilibrio, levántalo para que de nuevo intente seguir caminando; recuerda que debe ganar seguridad y confianza. No hagas de estas pequeñas caídas un problema.







Más adelante, cuando camine con cierta seguridad, dale un juguete para que lo cargue, aguante o lo hale mientras camina. Puedes, también, aguantarlo por una mano y ayudarlo a cruzar por encima de juguetes o cosas pequeñas que estén en el piso.



- Continúa pasándole el dedo por la planta del pie en forma de cosquillita, tantas veces como puedas. Además de darle alegría, contribuye a evitar el pie plano.

Para que tu nené aprenda a agarrar bien las cosas con dos dedos:

- Ofrécele juguetes o cosas chiquitas para que las guarde en una cajita o en cualquier recipiente de boca estrecha. Luego, pídele que los saque y los pase para otra cajita. Esto le gusta y lo entretiene. Recuerda que debes estar presente y tener mucho cuidado de que no se los lleve a la boca o a la nariz.



- Enséñale a tapar y a destapar cajas de cartón o envases plásticos. Dale, también, frascos plásticos con tapas fáciles de quitar para que trate de desenroscarlas.

- Colócale un juguete sobre un pañal de modo tal que no pueda alcanzarlo con las manos; muéstrale cómo cogerlo halando el pañal. Debes también continuar enseñándolo a arrastrar juguetes atados por una cuerda.



- A esta edad termina la lactancia materna, por lo que debes comenzar a introducirle las tomas de leche de vaca u otra, poco a poco, hasta sustituirla totalmente. Los demás alimentos son tan importantes como la leche, por lo que no debes dársela en lugar de las comidas.
- Notarás que tu niño puede comenzar a comer menos, esto es normal, porque al no crecer con la misma rapidez que antes no necesita comer tanto. No trates de obligarlo a comer utilizando el juego o paseándolo por la casa y, mucho menos, amenazándolo. Tu niño comerá lo que necesita.

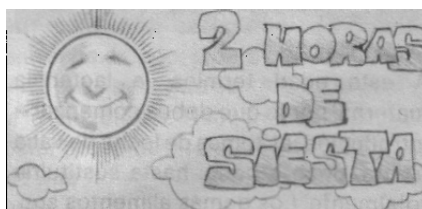
## **Cuida su salud**



- Permítele que participe en su alimentación, dale otra cucharita, no importa que se embarre. Debes continuar utilizando el jarrito para darle de tomar.



- Tú bebé necesita dormir de trece a catorce horas diarias.



- Lávale las manos a tu niño frecuentemente, y antes y después de las comidas, porque como ya gatea o camina, toca todo lo que encuentra a su paso.



- El baño diario es importante para mantener su salud. Después que lo bañes cambia el agua y déjalo jugar, esto le causa alegría.
- Continúa asistiendo a la consulta de puericultura.
- Tu niño comienza a caminar, por lo que tienes que tomar todas las medidas necesarias para evitar accidentes. Los tomacorrientes no deben estar a su alcance; no dejes frascos con luz brillante, insecticidas u otros productos en lugares donde él pueda cogerlos.
- No lo dejes solo donde haya recipientes con agua, como: cubos, bañaderas, tanques. No le permitas entrar a la cocina, ni a lugares donde haya peligro.

Observa qué puede hacer tu niño al finalizar el primer año de vida. Si hay algo que no ha logrado o que realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa haciendo diariamente lo que te aconsejamos, y verás que pronto lo hará.

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Da pasitos por sí solo.		
Puede sostener un juguete o halarlo mientras camina.		
Tira, rueda y bota los juguetes.		
Puede hacer cosas sencillas: mecer una muñeca, pasear al gatico de juguete.		
Tapa y destapa cajas para coger el objeto que se encuentra dentro.		
Puede cumplir órdenes sencillas: "coge el juguete", "toma ", "dame".		
Pronuncia algunas palabras.		
Bebe por sí solo de un jarrito.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

ANEXO 8 – Educa a tu hijo 5

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

ORIENTACIONES

**De uno a dos años.**

**5**

Editorial Pueblo y Educación

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana



## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## **Cómo es tu niño de uno a dos años?**

Tu pequeño ya camina, está en constante movimiento, y aunque se cae con frecuencia, poco a poco va ganando en seguridad, e incluso, ya próximo a cumplir los dos años puede llegar a subir y bajar varios escalones.

Ya utiliza bastante bien la cucharita y el jarrito, y quiere comer y beber sin ayuda. Además, le gusta arrastrar alguna cosa o tirar la pelota, aunque todavía, a veces, se le cae de las manos.

Quiere conocer lo que le rodea: toca y coge todo lo que está a su alcance; así comienza a familiarizarse con la forma, el tamaño y el color de los objetos y hasta aprende a hacer acciones sencillas con ellos.

Comienza a querer hacer muchas cosas por sí mismo, e incluso, trata de ayudar cuando lo cambian de ropa; imita varias acciones que ve hacer a las personas mayores, le da de comer al nené, lo peina y hace como si barriera o lavaré.

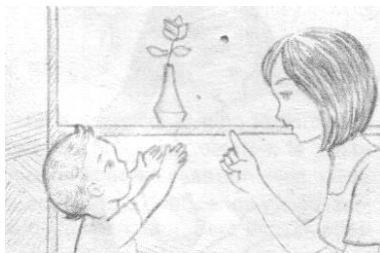
Al principio utiliza una palabra para expresar una idea, por— ejemplo, cuando tiene hambre puede decir "leche", aunque todavía no la pronuncie bien, pero poco a poco su lenguaje se va desarrollando y próximo a cumplir los dos años hablará utilizando oraciones de hasta tres palabras. Es capaz de cumplir algunas órdenes sencillas y comienza a entender cuando se le dice "no se puede".

Durante este año verás que con frecuencia tu niño pasa del llanto a la alegría. Le gusta sentir que sus padres están cerca y que lo quieren.

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

- Todos los niños necesitan sentirse queridos por sus padres y su familia. **Bríndale afecto y enséñalo a comportarse bien.** Demuéstrale a tu hijo cuánto lo quiere a comportarse bien res. Él siente tu cariño cuando:
  - Lo abrazas, lo besas y acaricias.
  - Ríes de sus travesuras y celebras las cosas que hace.

- Muéstrale a tu niño, con cariño, lo que puede y lo que no puede hacer. Es importante que todos en la familia estén de acuerdo en esto, sin discutir delante de él. No le grites ni castigues; hazlo comprender sin perder la paciencia.





- No lo regañes porque lo quiera todo para él, poco a poco aprenderá a compartir lo que tiene con otros niños y con los adultos que lo rodean.

- Es necesario que el niño desde pequeño aprenda a utilizar, en sus relaciones con los demás, algunas sencillas normas de cortesía. Enseña a tu hijo a dar las gracias, a saludar y a despedirse. Celébralo cuando lo haga.

- Anímalo a recoger sus juguetes cuando haya terminado de jugar. Muéstrale alegría, sonríele cada vez que lo haga.

**Realiza actividades para desarrollar su inteligencia**

Este es un momento muy importante para el desarrollo del lenguaje del niño y tú puedes contribuir mucho a y sus

movimientos lograrlo, por lo que:

- Háblale claro, sin ñoñerías; si te pide algo mediante gestos, trata de que te diga lo que quiere, pero sin hacerlo sufrir. Dale pequeños encargos como: busca el zapato, coge la pelota y tiralas, y otros.



- Pregúntale cómo se llama para que te diga su nombre; aunque al principio no te responda, poco a poco lo hará. Dile que te señale dónde está su nariz, su boca u otra parte de su cuerpo; esto lo puedes hacer también utilizando un muñequito o un animalito.
- Cuando lo saques a pasear háblale de las cosas que ven, trata de que se fije en ellas.
- Muéstrale libros de cuentos, fotos y revistas y háblale de los objetos, animales o personas que ahí aparecen. Pídele que señale algunos y que imite los sonidos que hacen: pio-pio; jau-jau, tic-tac. Aprovecha estos momentos para hacerle cuentos corticos y sencillos, pues él aún no puede mantener la atención durante mucho tiempo.



- En esta edad, al niño le llaman la atención todos los objetos, le gusta tocarlos y hacer cosas con ellos, así va aprendiendo a conocerlos y a utilizarlos cada vez mejor. Para esto puedes hacer varias actividades.



- Ofrecele cajitas, ollas, jarros o cubitos de diferentes tamaños para que los coloque uno dentro de otro. Si tienes bloquitos de madera o plástico, enséñalo a hacer una torre con ellos.

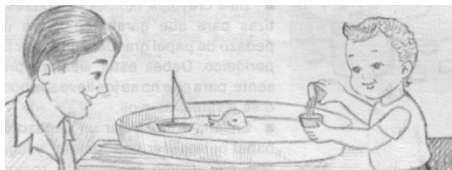


- Con aros de diferentes tamaños puedes, también, enseñarlo a hacer pirámides.



- Si tienes pomos o cualquier recipiente plástico con tapa de rosca, dáselos para que los tape y los destape; si no puede hacerlo solito, enséñalo tú.

- Como le gusta tanto jugar con agua, llénale un recipiente y dale objetos o juguetes para que los eche y juegue; también búscale tacitas o jarritos y verás como se entretiene pasando el agua de uno a otro. Después, juega con él a sacar, con un cucharón o colador, las distintas cosas que están en el agua.



No importa que se moje, no le hará daño y sí le dará mucha alegría. Recuerda que tú debes estar siempre presente.

- Ofrécele carritos o varias cajas unidas por un cordel para que él los hale; más adelante, puedes darle un palito para que llegue a coger objetos colocados en un lugar donde él no alcanza con la mano.





- Es muy importante ayudar a que los movimientos de sus dedos y de sus manos se desarrollen. Para eso:
  - Prepárale una caja con una ranura, como si fuera una alcancía, y dale pedacitos de cartón para que los eche dentro. Esto le gusta y lo entretiene.
  - Dale crayolas, lápices de colores y tizas para que garabatee sobre un pedazo de papel grande; puede ser un periódico. Debes estar siempre presente, para que no se los lleve a la boca o se lastime los ojos.
- Enséñale a estrujar un pedazo de papel para hacer una "pelota" y jugar con ella. Como le encanta romper papeles, esto no te costará trabajo.
- Toda la familia está contenta porque el niño ya "es grande", ya camina; sin embargo, su marcha puede ser más segura. Para ello:
  - Pídele que camine por el centro del caminito, como si fuera por un puentecito. Aprovecha todas las oportunidades para que suba y camine por un m<sup>u</sup>rito de poca altura.





- Juega con tu niño al "corre que te cojo", para que trate de caminar más rápido y tú no lo alcances.
- Enséñalo a subir y bajar escaleras. Para ayudarlo, colócate a su lado y cógelo con cuidado por una mano. a Enséñalo a cruzar por encima de un cordel. Sujétalo por una mano para que no pierda el equilibrio; cuando logre hacerlo con facilidad, anímalo para que lo haga solito.



- Juega con tu niño ala pelota, pídele que la busque y te la tire. Esto le resultará más divertido si en algunas ocasiones le pones la pelota en alto para que él estire la mano y trate de alcanzarla y otras veces se la colocas en el piso para que tenga que agacharse a recogerla.



### **Cuida su salud**

- Ya la alimentación de tu niño se asemeja más a la de la familia; puedes darle el huevo completo y algunos alimentos fritos. Para enseñarlo a masticar bien, no muelas la carne, sino pícala en pequeños pedacitos, ni cueles o batas los frijoles y cereales. Enséñalo a comer todo tipo de viandas.

- No olvides que es normal que tu pequeño coma menos. Los cuentos y regaños no logran que coma más, por el contrario, pueden convertir esta situación en un problema.
- Enséñalo a comer solito. Siéntalo en la silla y dale una cucharita para que trate de hacerlo, aunque se embarre. Celébralo cuando lo haga. Al final de este año es muy probable que ya lo logre.
- Recuerda siempre lavarle las manos antes y después de las comidas.
- Tu niño, entre los doce y los dieciocho meses, necesita dormir de catorce a quince horas diarias y después, hasta que cumpla los dos años, aproximadamente de doce a trece horas. Todavía debe dormir dos pequeñas siestas al día.



- Ten siempre presente que para que duerma bien debe estar en un lugar tranquilo y agradable; además, evita que se altere antes de dormir, acuéstalo siempre a una misma hora, en su cuna y arrúllalo, cántale; si llora, atiéndelo en su cuna hasta calmarlo, no lo lloves a tu cama.
- Mantener la higiene de tu pequeño, de todos los miembros de la familia y de la casa es muy importante, pues, además de proteger la salud de todos, ayuda a formar en el niño buenos hábitos higiénicos.

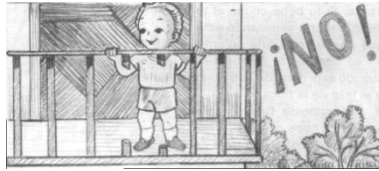
- El baño resulta muy agradable a tu bebé, compártele con él este momento jugando y cantándole. Recuerda que para que disfrute más puedes cambiarle el agua y dejarlo otro rato.



- La limpieza de los dientes es fundamental para mantenerlos sanos, cepíllaselos diariamente y permite que él también coja el cepillo, así aprenderá a usarlo. Si tu bebé chupa el tete o el dedo, deber ir eliminando este hábito que puede producirle deformaciones en su dentadura. Te sugerimos que cuando esté dormido, le quites el dedo o el tete de la boca.
- Seguramente tu niño todavía se orina y se hace caca sin avisar, no lo regañes por esto, sino trata de enseñarlo. Te sugerimos que desde los doce meses, aproximadamente, observes el horario del día en que lo hace, para que al acercarse esa hora lo pongas en el orinalito. También puedes guiarte por sus manifestaciones, como son apretar las piernas y dar salticos, las cuales indican sus deseos. Poco a poco, con paciencia y cariño, irá aprendiendo a decir pipi o caca, aunque a veces te lo diga después de hacerlo.



- Trata de que todas las noches tu niño orine antes de acostarse; esto contribuirá a que duerma más tiempo sin orinarse.
- Tu pequeño ya es capaz de caminar por toda la casa y siente curiosidad por todo; por eso debes extremar las medidas de precaución. A esta edad, la mayoría de los accidentes ocurren por descuidos en el hogar. No lo dejes solo en balcones, escaleras, ventanas u otros lugares que ofrezcan peligro y llévalo siempre de la mano cuando lo saques a la calle.



- No dejes de asistir a la consulta de puericultura. Las orientaciones del médico son muy importantes.

Observa qué puede hacer tu niño al finalizar los dos años. Si hay algo que no ha logrado o aún realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa estimulándolo y verás sus avances.

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Camina con equilibrio.		
Es capaz de subir y bajar escaleras.		
Lanza una pelota.		
Coloca aros para formar una pirámide		
Tapa y destapa cajas y frascos.		
Puede cumplir, simultáneamente, hasta tres órdenes sencillas.		
Es capaz de expresar oraciones hasta de tres palabras.		
Puede comer solo.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

ANEXO 9 – Educa a tu hijo 6

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De dos a tres años.**

**6**

Editorial Pueblo y Educación

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana



## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## ¿Cómo es tu niño de dos a tres años?

El pequeñín de esta edad ya camina con seguridad, y en general, sus movimientos se van perfeccionando, sobre todo los de la mano, pues no solo puede llevarse a la boca el jarrito, la cuchara y lavarse los dientes, sino incluso puede hacer garabatos y rayas con un lápiz, sobre una hoja de papel.

Desea hacer lo que hacen los adultos y, por eso, comienza a jugar a que es la mamá, el papá, el chofer.

Le gusta realizar las cosas por sí mismo y, con frecuencia, se le oye decir: "yo solito." Pero, como no puede hacer todo lo que quisiera, a veces se pone impaciente y voluntarioso.

Se interesa por todo, es inquieto y muy curioso. Comienza a darse cuenta de que los objetos no tienen el mismo color ni la misma forma y también a diferenciar los grandes de los pequeños.

Su vocabulario aumenta y se expresa con oraciones. Comprende el significado de diferentes palabras y comienza a interesarse por los pequeños cuentos que tú le haces.

Se relaciona bien con un mayor número de personas y empieza a sentirse a gusto cuando está con otros niños.

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

Todos necesitamos amar y ser amados. Tu hijo, aunque ya no es un bebé, sigue necesitando tu ternura, tus demostraciones de cariño, lo cual le hace sentirse feliz, le da seguridad. Para ello:

- Acarícialo, cárgalo, consuévalo cuando sea necesario.
- Sonríele y aprueba con un gesto, una mirada, un beso, su buen comportamiento.

### Bríndale afecto y enséñalo a comportarse



- Déjalo que juegue y juega tú con él, así le proporcionas alegría y se desarrolla mejor. Prepárale un lugar para que él haga solito lo que ya es también capaz de hacer; préstale ayuda únicamente cuando la necesite.



- Pídele que corra y pase saltando por encima de tus piernas: siéntate en el piso con las piernas bien abiertas y cógelo por una mano para que le resulte más fácil; puedes también invitarlo a que haga el mismo recorrido, pero esta vez gateando como si trepara por tus piernas.



- A tu chiquitín le gusta mucho jugar a la pelota. Pídele que la tire para que tumbe un juguete grande o para que caiga en una caja o cubo colocado en él piso. Aunque al principio no lo logre,, celébralo, ya verás que pronto lo hará.



- Para ayudar a que tu niño pueda hacer con sus manos cosas que requieran cada vez más seguridad y precisión:
- Dale papel y lápiz o crayola para que garabatee todo lo que quiera; también puede dibujar en la acera con tizas o piedras, y en la tierra, con un palito.



- Enséñalo a hacer tortitas, galleticas, bolitas o tabaquitos, si dispones de un pedacito de plastilina, barro o masilla; también puedes hacerlo con arena húmeda.
  - Ofrécele pedazos de papel, de periódicos o revistas, para que los estruje y haga con ellos una gran pelota.
- Ya tu niño se expresa bastante bien; te asombra que cada día diga una nueva palabra. Pero tú puedes ayudar a que hable mejor.
  - Coloca dentro de un saquito, una fundita o un cartucho, varios juguetes u objetos sencillos; pídele que saque uno y diga ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué sirve y cómo hace? Repítelo varias veces, utilizando distintos objetos. Puedes hacer lo mismo mostrándole láminas o fotos sencillas de objetos y animales, por ejemplo, un avión, un tren, un reloj, un gato, un caballo, un globo, verás cómo le gusta y mucho más si después juegas con él a que imite los movimientos y sonidos de los objetos y animales que observó.



- Un juego que le resultará también divertido y que puedes realizar con facilidad es "al juguete que se perdió". Consiste en colocar tres o cuatro objetos ante su vista para que los toque, los mire bien y diga qué son; después le pides que cierre sus ojitos, quitas un objeto y debe decirte cuál falta. Puedes repetir el juego cambiando los objetos.
- Un títere despierta en los niños alegría y deseos de hablar. Haz que este se mueva y pregúntale, como si fuera el muñeco quien le hablara, su nombre, el de su papá, el de su mamá, qué hacen, dónde están y otras cosas por el estilo.
- Continúa enseñándole canciones infantiles, versos y rimas sencillas para que el niño las aprenda y las repita. Hazle también pequeños cuentecitos y pregúntale quiénes eran y cómo eran los personajes principales. Esto, además de proporcionarle satisfacción, lo ayuda a que aprenda más palabras y las utilice
- Al niño le encanta hacer globitos y pompas de jabón. Esto es fácil de realizar, solo necesitas una vasija plástica con agua y jabón y un arito de alambre fino o un pito de calabaza. Al soplar, se harán globitos y él jugará con ellos. Esto le permite realizar movimientos con su boca y su lengua, que le ayudan también a desarrollar su lenguaje.



Como habrás observado, ya tu pequeñito es capaz de hacer cosas bastante complejas, como tapar y destapar frascos, llenar cubitos con palas, "pescar" cosas que flotan.... estas además de agradarle, contribuyen a desarrollar su inteligencia, por eso:



- Prepárale un cubo, una palangana, una olla o cualquier otro recipiente con agua en el que floten objetos pequeños de madera, corcho o plástico, para que él los "pescue" con un jamo o un cucharón.

- Si te es posible, búscale un poco de arena, o algo parecido, para que llene cubitos utilizando una pala o cuchara grande. Si tienes un martillo de juguete o que le pese poco, o algo similar, dáselo, contigo presente, para que aprenda a martillar.



- Aprovecha cuando se te caiga un objeto debajo de un mueble para que él te **ayude a recogerlo**; si no puede hacerlo directamente con su mano, pídetle que busque algo o bríndale tú un palo u otra cosa y que él escoja lo que mejor le sirve para alcanzarlo.

Hacer "construcciones" y armar rompecabezas, son cosas que gustan mucho a tu niño y le ayudan a desarrollar su pensamiento y su imaginación. Para ello:

- Ofrécele bloques de madera o plástico, cajitas, fichas de dominó... y pídele que construya torres, puentes, caminitos, casitas.
- Divídele una lámina sencilla en dos o tres partes a modo de un rompecabezas y dile que lo arme; al principio tendrás que ayudarlo un poco o enseñarlo directamente.



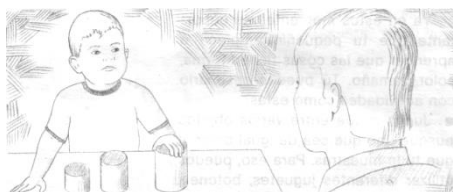
Ya en estos momentos es importante que tu pequeñín empiece a aprender que las cosas tienen forma, color, tamaño. Tú puedes enseñarlo con actividades como estas:

- Juega a que entre varios objetos busque uno que sea de igual color al que tú le muestras. Para eso, puedes utilizar diferentes juguetes, botones, fichitas plásticas, florecitas, hojitas y otras cosas a tu alcance.
- Muéstrale un objeto o juguete y pídele que te busque uno que sea de igual forma (no importa el color). Mucho mejor resulta si utilizas para esto figuras geométricas. El niño aprenderá con más facilidad. Te preguntará, ¿con qué formas lo voy a hacer?, no te preocupes, puedes hacer un juego de círculos, cuadrados, triángulos, rectángulos y óvalos con cartón, cartulina o portadas de revistas.





- Nunca le pidas que te diga el nombre de los colores y mucho menos el de las formas, esto todavía no es necesario, solamente que te busque el que es igual.
- Puedes jugar también a que te diga cuál es el más grande, cuál es el más pequeño y cuál va en el medio. Para esto le muestras, por ejemplo, tres pelotas, tres muñequitos, tres lápices, tres piedrecitas. Después puedes pedirle que las coloque en orden: de mayor a menor y a la inversa.



Sigue siendo importante que tu chiquitín se oriente y pueda, sin ver, saber de dónde viene un sonido; esto ayuda a desarrollar su oído. Por eso:

- Juega con él a "los escondidos", esto le encanta; ocúltate, sin que te vea, y llámalo para que te busque. Puedes hacer lo mismo escondiendo un objeto que suene o que tú haces sonar. para que él lo encuentre. Siempre debe ser en lugares cercanos y que no ofrezcan peligro.

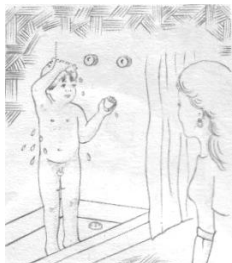
- Tu hijo ya puede comer todo tipo de alimento, aunque debes evitar el exceso de condimentos, de sal y picantes, y no abusar de las comidas fritas.

### **Cuida su salud**



- Ofrécele los vegetales preferiblemente crudos y las frutas en estado natural, porque así se aprovechan sus vitaminas y minerales.
- Es importante que no comentes delante del niño los alimentos que no te gustan, bríndaselos todos con agrado.
- Ya tu niño come solo, celébralo cuando lo haga bien.
- Enséñalo a masticar despacio y con la boca cerrada. No mezcles los alimentos con el postre, este bríndaselo al final de la comida.

- A esta edad el pequeñín debe dormir de once y media a doce y media horas diarias y debe hacer una siesta larga. Recuerda todo lo que debes hacer para favorecer que su sueño sea tranquilo.



- Trata de que el niño participe activamente en su aseo y en su baño. Enséñale a lavarse las manos y la cara solito, a secárselas con su toalla y también a lavarse los dientes.
- No olvides las recomendaciones que te hemos dado para evitar accidentes, ya que a medida que al niño crece se hace más independiente y aumenta el peligro, tanto en el hogar como fuera de este.

Observa qué puede hacer tu niño al acercarse a los tres años, si hay algo que no ha logrado o aún realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa estimulándolo y verás sus avances.

	Sí	No
Comprende lo que se le dice y se expresa utilizando un mayor número de palabras.		
Imita acciones sencillas que realizan los adultos.		
Corre con seguridad.		
Puede saltar con los dos pies al mismo tiempo o con uno primero y el otro después.		
Selecciona un objeto igual a otro, por su color o por su forma.		
Construye una torre, un caminito o un puente, con más de tres bloquitos o cajitas.		
Hace rayitas o garabatos sobre una hoja de papel.		
Sostiene el jarro y la cucharita con firmeza.		
Avisa cuando quiere orinar y defecar.		
Dice adiós para despedirse.		
Acepta la relación con otras personas aunque sean desconocidas.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

ORIENTACIONES

**De tres a cuatro años.**

7

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.



### **¿Cómo es tu niño de tres a cuatro años?**

El pequeño de esta edad quiere desplazarse constantemente y realizar nuevas proezas.

Ya puede correr con seguridad hacia diferentes direcciones, dar saltos y hasta trepar. Intenta vestirse y abotonar su ropa. Puede comer utilizando el tenedor y lavarse las manos e "ir al baño" solo.

El color, la forma y el tamaño de los objetos le llaman mucho la atención, empieza a diferenciarlos y, con frecuencia, aunque se equivoque, se refiere al nombre de los colores. Puede reconocer las cosas por sus sonidos y le gusta imitarlos; en sus conversaciones incluye hechos inventados por él. Repite algunas rimas y canciones sencillas.

Muestra curiosidad por todo lo que le rodea y, con frecuencia, pregunta el porqué de las cosas. Quiere conocerlo todo, saber su nombre y para qué sirve. En sus juegos hace como si fuera el papá, el médico o el chofer, y para ello utiliza un palito como si fuera el termómetro o un aro como si fuera el timón.

Él trata de complacer a los mayores y cumplir las cosas que ellos dicen y empieza a formarse una idea de lo "bueno" y de lo "malo". En ocasiones puede culpar a otros de lo que él mismo hizo. Comienza a compartir sus juguetes con otros niños, mostrándose a ratos cooperativo y a ratos "egoísta".

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

Al niño de esta edad, como a toda persona, le gusta que lo quieran y se lo demuestren. Cariño es también comprensión, paciencia. Ayúdalo a sentirse alegre, feliz.

**Bríndale afecto y enséñalo a comportarse bien, a jugar.**

- Hazlo entender con tus palabras, sin gritos, lo que puede y lo que no puede hacer, explicándole el porqué. No le permitas un día lo que en otro momento le has prohibido. Aunque es pequeño, acostúmbrate a hablar y razonar con él, pues poco a poco va entendiendo.



- Elógialo cuando hace algo bien, por sencillo que sea, y préstale ayuda solo cuando la necesite.

No te impacientes cuando cometa errores, él está aprendiendo.

- Enséñale con cariño a respetar lo ajeno. Él debe aprender que algunas cosas le pertenecen y otras no.
- a El niño de esta edad, cuando se cansa, tiene sueño, hambre o quiere algo, a veces, manifiesta su malestar con "perretas", (llora, se tira al suelo, grita, pateo). No pierdas la calma; sin gritos, pero con firmeza trata de hacerlo entender.
- Si no reacciona, no insistas en explicarle en ese momento, pues no te entenderá, pero tampoco accedas, por la presión de sus lágrimas, a darle lo que te pide y no puede ser. No permitas que esto se convierta en su forma de obtener lo que desea.
- Dale "tareas" a tu niño para que sienta que coopera en las labores del hogar. Pídele que lleve los cubiertos para la mesa, que doble sus ropitas, por ejemplo; así, ayudas a desarrollar en él sentimientos positivos de ayuda a mamá y al resto de la familia. Celébralo cuando lo haga.



- Continúa enseñándole formas de comportarse que lo ayuden a relacionarse mejor con sus amiguitos y con los adultos que lo rodean. Recuérdale que salude, se despida, que dé las gracias al recibir algo o utilice "por favor" para pedir lo que quiere.
- Tu niño imita todo lo que hacen y dicen las personas próximas a él, de ahí que los miembros de la familia deben cuidar de no hablar en voz alta, no expresarse con palabras y gestos feos y evitar las discusiones.
- Estimúlalo a que intente vestirse "solito", que trate de abotonarse la camisa, la batica, ponerse el pantalón y comienza a enseñarlo a atarse el cordón de sus zapatos. Halágalo cuando trate de hacerlo.



- El juego es la actividad que más atrae al niño y es muy importante para su desarrollo. Si dedicas algunos momentos del día para jugar con él, lo harás muy feliz. Pueden jugar juntos "al trencito" o a "los escondidos"; si le haces un barquito de papel para que lo ponga a navegar, y lo enseñas a cantar *Barquito* de papel, verás cómo disfruta.
- Ya sabes cuánto le gusta imitar a los mayores: taconeas con los zapatos de mamá, se pone sus collares o la gorra de papá y hace como si manejara la moto; jugando, hace "de mentiritas" lo que aún no puede hacer de verdad.

- El niño necesita jugar. En la casa hay objetos que él puede utilizar como juguete. Por ejemplo, un bolígrafo puede servir de termómetro para saber si la muñeca "tiene fiebre" y también puede servir como jeringuilla para inyectar o de cuchara para darle la medicina; en el juego todo esto es posible. Por eso búscale distintas cosas, como pedacitos de tela, envases vacíos y proponle que los utilice cuando juegue. Esto, además, ayuda al desarrollo de su imaginación y de su pensamiento.



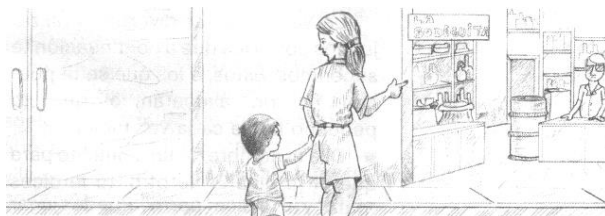
- Recuerda que a tu niño le encanta jugar con otros niños, aunque no sean de su misma edad ni de su mismo sexo. Enséñale cómo compartir sus juguetes.
- Trata de encontrar un espacio en la casa que esté limpio y libre de peligros, donde tu pequeño pueda jugar. Búscale también un lugar donde pueda tener sus juguetes y todo lo que le sirva para jugar, y pídele que los recoja cada vez que termine, así lo acostumbras a ser ordenado.

- No olvides que los juguetes son para jugar y no para adornarla casa; no le impidas que los use, pero acostúmbrale a que los cuide, porque si los rompe no podrá jugar con ellos otra vez.



- El amor por la naturaleza es algo que debes enseñar a conocer y amar lo que le rodea tu pequeño. Haz que tu niño observe los animales y las plantas. Que te diga cómo son, que aprecie sus diferencias. Háblale, por ejemplo, de que las flores son bonitas y nos alegran con su belleza, que los árboles nos protegen del sol, con su sombra, y que hay otros que además nos dan sus frutos...

- Muéstrale al niño diferentes servicios de la comunidad donde vive: la farmacia, la bodega, el correo y explícale lo



importante que es para todos lo que ellos hacen.

**Realiza actividades para desarrollar su inteligencia y sus movimientos**

Himno Nacional.

- Ya el niño conoce su bandera. Enséñale a mostrar respeto y amor hacia ella y al escuchar el

¡Cuánta satisfacción te dará ver cómo tu hijo habla y expresa sus ideas!. Tu chiquitín se ha convertido en un verdadero "periquito". Óyelo pacientemente y estimúlalo. Para eso:

- Muéstrale ilustraciones de libros, revistas, fotos, invítalo para que te hable sobre ellas. Pregúntale: ¿qué es?, ¿cómo es? ¿te gusta?, ¿por qué?.
- Hazle sencillos cuentos conocidos o creados por ti, con la ayuda de algunas láminas o de dibujos que tú hagas, serán más atractivos y podrá comprenderlos mejor. Pregúntale como se llamaban los personajes y qué fue lo que pasó, así te darás cuenta si tu niño entendió.
- Estimúlalo para que te diga rimas, adivinanzas, poesías y trabalenguas sencillos. Cántale canciones infantiles y pídele que las repita. Invítalo a acompañarte con palmadas, con el sonido de las vainas de flamboyán o con dos palitos como si fueran las claves.

Le va a resultar divertido realizar juegos como los que a continuación te sugerimos. Estos, o los que se te puedan ocurrir, ayudarán a que tu pequeño hable cada vez mejor.

- Dile el nombre de un animalito para que él te diga el de otro; tú le dices "gato" y el te dice "perro". Puedes jugar también a decir nombres de personas o de prendas de vestir.

- Invítalo a decir "secreticos", tú le dices uno y luego él te dice otro.



- Enséñale un títere, cambia tu voz y háblale como si fuera el muñeco quien hablara, dile cosas que le interesen para que él las responda. Después dale el títere y dile que ese es su amiguito, que converse con él.
- Sigue enseñándolo a imitar sonidos, pero ahora complícaselos un poco más; esto le gusta y lo divierte. ¿Cómo hace el trencito? CH, CH, CH, pero cuando arranca hace AAAACHCHCH; luego, cuando avanza, CHCHCHAAA, y cuando va muy rápido hace AAACHCHCHAAAACHCHCHAAA. Puedes repetir este juego con otros sonidos. El mundo de los objetos se abre ante tu pequeño como algo maravilloso. Cada día descubre algo nuevo, cada vez distingue mejor las diferencias de forma, color, tamaño, y textura que hay entre ellos. En todos estos descubrimientos tu participación es decisiva. Para eso:



- Juega con el niño a "encontrar los iguales", le resultará divertido e irá aprendiendo a diferenciar los colores y las distintas formas. Enséñale algo de un color y pídele que busque otra cosa de ese mismo color, repite el juego con los diferentes colores. Cuando él logre hacerlo solo pídele que ponga juntas las cosas del mismo color. Así, por ejemplo, podrá agrupar un lápiz, un botón, un peine o cualquier otro objeto, que sean todos azules.
- Para ayudarlo a reconocer las formas, te recomendamos jugar a "qué hay en el saquito maravilloso", donde previamente hayas colocado figuras geométricas de diferente color y tamaño. Pídele al niño que meta la mano en el saquito, las toque, las saque y vaya juntando todas las que tienen la misma forma. Recuerda que tú puedes confeccionar las figuras geométricas con cartón, cartulina, portadas de revistas.



- Proponle que ordene por tamaño diferentes objetos: muñecas, pelotas, carritos, tacitas, etc. También le resultará entretenida hacer esto con piedras, naranjas, papas, cajitas, lo importante es que logre colocarlas de mayor a menor y de menor a mayor.
- También puedes darle una caja con varios botones y pedirle que saque todos los grandes; de esta forma, él establece una diferencia entre lo grande y lo chiquito. Si le resultara difícil enséñale a compararlos colocando uno al lado del otro.

- Preséntale varios objetos (cinco o seis), deja que los mire bien, y que te diga qué es cada cosa. El juego consiste en que él cierre los ojos, momento que tú aprovechas para quitar uno y él tiene que decirte cuál falta. Con este juego contribuyes a ir desarrollando su memoria.

A tu niño se le va desarrollando, cada vez más, el oído, el olfato y el gusto. Por eso:

- Proponle escuchar y luego imitar el sonido de juguetes y objetos conocidos: corneta, teléfono, carros que chocan, lata que se cae. También puedes colocarte detrás de una puerta o cortina y producir con algún objeto, alguno de estos sonidos para que él te diga, qué suena así.
- Juega a "adivina, adivinador" con el olor y el sabor de diferentes alimentos; pídele que cierre los ojos, pruebe o huelga alguna fruta, vegetal o dulce y te diga qué es. Si se equivoca no importa, verás como poco a poco los irá reconociendo y disfrutará muchísimo.

El pensamiento y la imaginación también se desarrollan con actividades como estas:

- Facilitale fichas de dominó, piezas de madera de diferentes formas, cajitas, etc., para que continúe realizando construcciones que desee; este juego es de su preferencia.

- Continúa haciéndole rompecabezas para que él los arme. Toma láminas de colores vivos y figuras bien definidas, con objetos que él reconozca y hazle tres o cuatro cortes, para que quede dividida en piezas. Recuerda que es posible que en un inicio necesite tu ayuda, aunque muy rápidamente será capaz de armarlo solo.

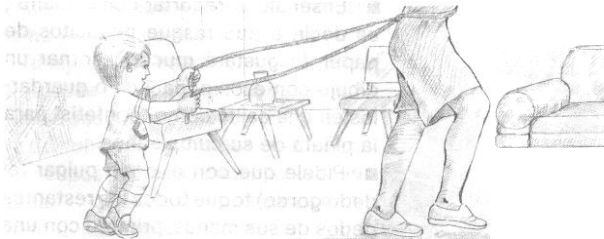
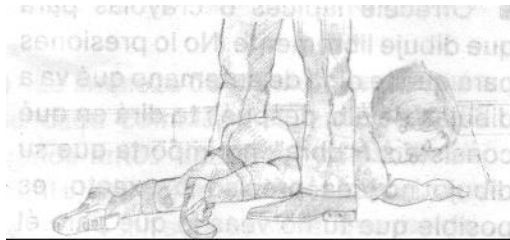


- Al hacer estas y otras actividades, el niño puede utilizar su mano izquierda, no te preocupes, no se lo prohibas, eso no le hace daño.
- Deja que corra libremente, que salte, se tire de muritos, etc. Todos estos juegos hacen que sea más fuerte, más saludable y tenga buena disposición para realizar otros juegos "más reposados".
- La pelota sigue siendo uno de los juguetes preferidos de tu niño, cuando juegues con él propícialo que la tire con una mano y luego con la otra.

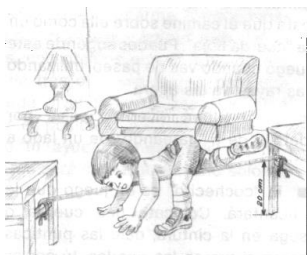
- Juega a caminar por una línea, pínasela o márcasela con una sogas para que él camine sobre ella como en la "cuerda floja". Puedes sugerirle este juego cuando vas de paseo, utilizando las rayas de las acera.



- Le resultará divertido pasar por debajo de ti "gateando" de un lado a otro.
- El "cochecito" es un juego que le encantará. Colócate una cuerda o sogas en la cintura, dale las punticas como si fueran las riendas, tú corres suavemente y él va detrás de ti; luego pueden cambiar, él será el caballito y las riendas las llevas tú.



- Estimúlalo a que pase por encima de sogas o cuerdas amarradas a muebles, como si fuera un perrito.



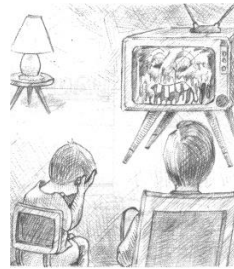
Sus manos cada día se mueven más rápido y se hacen más ágiles. Por eso:

- Ofrécele lápices o crayolas para que dibuje libremente. No lo presiones para que te diga de antemano qué va a dibujar, déjalo, después te dirá en qué consiste su "obra"; no importa que su dibujo no sea preciso o exacto, es posible que tú no veas lo que para él está claro.
- Enséñalo a "recortar con la mano", es decir, a que rasgue pedacitos de papel; le gustará mucho adornar un dibujo con esos pedacitos o guardarlos en una cajita como "confetis" para la piñata de su cumpleaños.
- Pídele que con el dedo pulgar (el dedo gordo) toque todos los restantes dedos de sus manos, primero con una y luego con la otra. Verás que cada vez lo hace más rápido y más contento.

- El baño es muy importante para la de tu niño y puede, además, ser un momento agradable para él. Permítele que juegue con agua y deja que él primero se lave algunas partes "solito", así él disfruta de este momento y aprende a bañarse por sí mismo.



- La limpieza de los dientes después de cada comida y el lavado de las manos antes de comer cualquier alimento, así como después de orinar o hacer caca, son hábitos que contribuyen a mantener la salud de tu hijo. Insiste hasta que él lo haga por sí mismo en todas estas ocasiones.

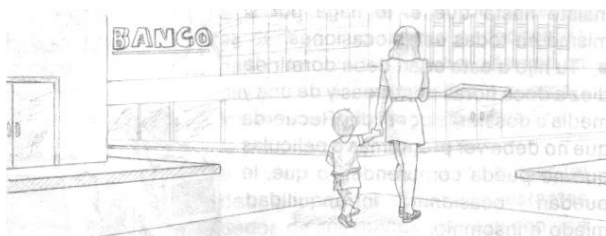


- Tu hijo a esta edad debe dormir de diez a doce horas nocturnas y de una y media a dos horas por el día. Recuerda que no debe ver programas o películas que no pueda comprender, o que, le puedan ocasionar intranquilidad, miedo e insomnio.

- La hora de la comida debe ser un momento agradable para tu hijo. No le grites, no lo obligues, no se la relaciones con el juego ni le hagas cuentos para que coma. No le presentes los alimentos mezclados, ya él puede aprender a usar el tenedor para pinchar algunos alimentos, déjalo que lo haga por sí mismo y solo muéstrale cómo hacerlo, si fuera necesario.



- Recuerda que es importante sujetarlo bien por la mano al cruzar la calle y que ya puedes comenzar enseñarle los cuidados que debe tener en estos momentos: mirar bien a ambos lados, para ver si viene algún carro, y nunca cruzar la calle corriendo.



- Cuida siempre que el lugar donde juega tu niño esté libre de objetos peligrosos y que en la casa los envases de cristal, los medicamentos y las sustancias tóxicas o venenosas estén fuera de su alcance.



- Siempre que tu hijo lo necesite acude al médico de la familia y al estomatólogo.



Observa qué puede hacer tu niño al cumplir cuatro años. Si hay algo que no ha logrado o aún realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa estimulándolo y verás sus avances.

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Mantiene conversaciones sencillas.		
Juega con sus amiguitos en forma amistosa.		
Se relaciona bien con los adultos y niños conocidos.		
Corre libremente con seguridad.		
Salta más seguro.		
Ordena tres objetos por su tamaño.		
Arma rompecabezas sencillos de dos a cuatro piezas.		
Juega utilizando algunos objetos como si fueran otros (palito por peine, hojitas por dinero).		
Se viste y desviste por sí solo aunque a veces necesita ayuda.		
Puede acordonar sus zapatos y abrochar botones medianos.		
Se expresa bien con oraciones cortas; puede decir lo que vio en sus paseos.		
Repite cuentos y poesías cortas.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

ANEXO 11 – Educa a tu hijo 8

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De cuatro a cinco años.**

**8**

Editorial Pueblo y Educación

En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## **¿Cómo es tu hijo de cuatro a cinco años?**

El pequeño de esta edad ya coordina mucho mejor los movimientos de su cuerpo, corre, salta, lanza y recibe la pelota con más seguridad.

Cada vez es más independiente y puede hacer por sí mismo muchas cosas que antes requerían de tu ayuda; se viste y desviste y hasta puede bañarse solito.

Ya decide a qué va a jugar y busca los juguetes y objetos que utilizará; se pone de acuerdo con otros niños para hacerlo y comparte los juguetes con ellos. Muestra gran interés por los juegos de personajes imaginarios.

Conoce mucho mejor los objetos, puede compararlos y diferenciarlos por su forma, color y tamaño, e incluso, puede decir el lugar que ocupan en el espacio: si están arriba, abajo, cerca o lejos.

Pregunta con insistencia por la causa de algunos fenómenos; por qué, cómo, para qué, son preguntas que continuamente hace.

Expresa con claridad sus ideas, relata pequeños cuentos, se sabe canciones, rimas, poesías y le gusta decirlas.

Le agrada ayudar a las personas que conoce y cumple con gusto algunos encargos sencillos que le piden en el hogar. Disfruta con la compañía de otros niños y aprovecha todos los momentos para jugar con ellos.

## ¿Qué puedes hacer para que tu hijo crezca y se desarrolle sano y feliz?

Tu niño va creciendo y, poco a poco, va aprendiendo a actuar correctamente. Ten paciencia y comprensión, enséñalo con amor.

### **Bríndale afecto, enséñalo a comportarse bien, a jugar**

- Háblale en un tono de voz suave, muéstrale tu cariño. Cuando quiera algo que no puedas darle o hace algo mal, no le grites ni lo castigues, eso lo altera y le causa inseguridad, temor. Explícale por qué no puede hacer lo que él desea.
- No lo engañes prometiéndole algo que sabes que después no podrás cumplir, esto lo defrauda.
- Tu niño desea jugar con sus amiguitos; ayúdalo a lograr que esta sea una experiencia agradable para él. Enséñale a prestar sus juguetes y a compartir con otros niños. Así, irá aprendiendo que las cosas no pueden ser solo para él y también a relacionarse con otros niños de su edad.
- Ya tu pequeño puede hacer muchas cosas de forma independiente. No entorpezcas su desarrollo, déjalo que las haga aunque se equivoque; ayúdalo si es necesario.
- Enséñale formas positivas de comportarse, como son: ayudar a los demás; tener buenas relaciones con las personas; recoger algo que se ha caído; acariciar a un niño que llora; guardar los cubiertos, saludar, dar las gracias. Apláudelo, bésalo cada vez que lo haga; destaca que él es un niño bueno y por eso, es más lindo. Esto contribuye a que en otro momento vuelva a hacer lo mismo para recibir tu reconocimiento y el de la familia.





- Tu niño tiene gran afán por conocer. Le llama la atención su propio cuerpo, es posible que, en ocasiones, toque o juegue con su pipi o con el de otro niño. No lo regañes, ni le digas que es malo; distrae su atención, invítalo a jugar o a que haga algo que le guste mucho.



- Ya sabes que jugar es muy importante para tu niño, no solo por la alegría que le produce, sino porque jugando aprende y se desarrolla más. Aunque conoce varios juegos, tú puedes enseñarle otros como: El *gato* y el *ratón* y *La gallinita ciega*. *La pajara pinta* y *Dónde va la cojita*, son rondas infantiles que lo hacen disfrutar mucho y, a la vez, compartir con otros niños.



- Jugar a lo que hacen los adultos sigue siendo una de las preferencias del niño. Tú puedes jugar con él "al médico", "a! campesino", "a la escolita", "al constructor". Pregúntale siempre ¿a qué vamos a jugar? Déjalo que él decida. Con algo de imaginación y muy pocas cosas él puede ser "el bodeguero" y tú, alguien que quiere comprar. En sus manos un pedacito de papel se convierte en el dinero y unas hojitas secas, en los frijoles que te vende.





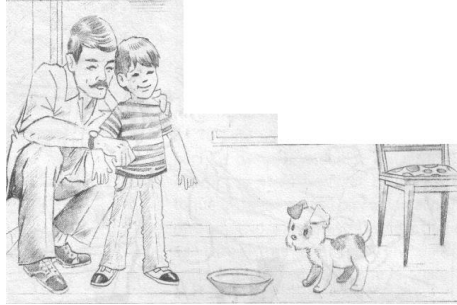
- Cuando participes en sus juegos, además de darle satisfacción, lo estimulas a buscar ideas nuevas, a tener iniciativas, y así, sus juegos serán cada vez mejores.
- Además de estos juegos, te recomendamos otros con bloques, cajas, pelotas, sogas y otros' materiales. Estas actividades ayudarán a tu niño a crecer y desarrollarse.
- Trata de buscar en la casa un lugar para que juegue y otro para guardar sus juguetes. Insístele en el hábito de recogerlos cuando termine.
- Recuerda que los juguetes son para jugar y no para servir de adornos, pero enséñalo a que los cuide.



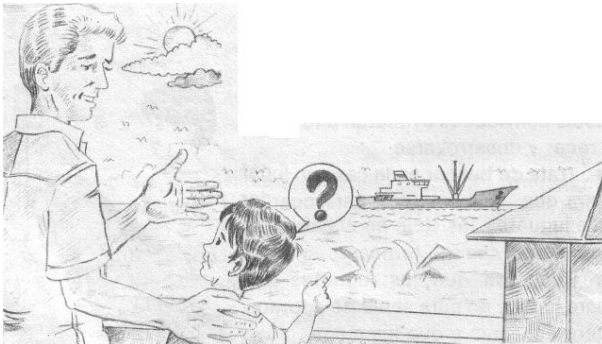
### **Enséñalo a conocer y amar lo que le rodea**

La naturaleza, fuente infinita de riquezas y de belleza, es, además, fuente de desarrollo del pensamiento y los sentimientos de tu hijo.

- Comenta con él cómo son las plantas y los animales que lo rodean, dónde viven y, algo muy importante, háblale de la necesidad de atenderlos, cuidarlos y tratarlos bien.



- Crea las condiciones para que él tenga un lugar donde pueda sembrar y cuidar sus propias maticas.
- Cada día, tu niño querrá saber algo nuevo: ¿por qué llueve?, ¿de dónde sale el agua del mar?, ¿por qué se seca la matica? Tu respuesta debe ser clara y sencilla, para que pueda comprenderte. No desatiendas su curiosidad.



- Enséñale que cada cosa tiene su lugar. Estimúlalo a mantener el orden y la limpieza, destacando la importancia que esta tiene para la salud de todos.
- Haz que tu niño se recree ante la belleza de una puesta de sol, de los colores del arcoiris. Invítalo a que se fije en el movimiento de las hojas y de las flores. Así, irá aprendiendo a amar el lugar donde vive.
- Continúa desarrollando en tu niño el amor y el respeto por la bandera y el Himno Nacional. Tu ejemplo es muy importante.
- Cuando pasees con él, cuando vayas a la bodega, aprovecha para comentarle el trabajo que realizan las personas que vean: el médico, la enfermera, el que recoge la basura, el propio bodeguero. Destaca el valor que tienen estos trabajadores, y cómo todos necesitamos de su trabajo, por lo que debemos respetarlos.



Ya tu niño habla bien, por eso lo importante ahora es que le des muchas oportunidades de que exprese sus ideas. Para ello:

- Estimúlalo a que diga todo lo que desea y escúchalo siempre con atención; así, él aprenderá también a escuchar. Trata de que diga todo lo que hace, que cuente a sus familiares lo que ve en sus paseos.
- Realiza actividades para desarrollar su inteligencia y sus movimientos**
- Hazle cuentos cortos y sencillos que él pueda comprender y pídele, a su vez, que él te haga cuentos; pueden estar basados en dibujos o láminas, o totalmente inventados por él; deja que dé rienda suelta a su imaginación.



- Continúa enseñándole poesías, rimas, trabalenguas y adivinanzas sencillas, ya sabes cómo favorecen el desarrollo de su lenguaje.
- Cuando le cantes, aprovecha para acompañarte con palmadas, con vainas de flamboyán, con claves o algún instrumento musical que esté a tu alcance. Pídele que él también lo haga.

- Propónle que imite algunos sonidos con su voz; los que produce el agua al pasar de un vaso a otro, al cepillar los zapatos, al hojear las páginas de un libro, al teclear una máquina de escribir y otros que se te ocurran.
- Juega con tu niño a la entrevista. Utiliza cualquier objeto como si fuera un micrófono y hazle preguntas para que te responda, como en un programa de televisión o radio. Luego, propónle que sea él quien te pregunte a ti.



- Continúa utilizando títeres para estimular que converse.



Conocer y diferenciar con precisión el color, la forma, el tamaño de los objetos, los sonidos que estos hacen y su textura, ayudan al niño a orientarse en el mundo que lo rodea. Para eso:

- Pídele a tu niño quede un grupo de juguetes y objetos diferentes, ponga juntos todos los que sean de un mismo color y luego pregúntale, de qué color son. Cuando ya sepa agrupar objetos por su color, dirige su atención a que unos son más claros y otros más oscuros. Enséñale a que compare, por ejemplo, las hojitas y que ponga a un lado todas las que son verde oscuro y al otro, las verde claro. Puedes hacer lo mismo con florecitas, carreteles de hilo, lápices de colores, pedacitos de papeles de colores, y otros. Verás como le gusta esta actividad.

- Ya tu pequeño sabe agrupar objetos y juguetes que tienen una forma igual. Ahora, ya puedes mostrarle un círculo, por ejemplo, y pedirle que busque a su alrededor cosas que tengan una forma parecida: un reloj, un cenicero, una pelota, un plato. Haz lo mismo con el cuadrado, el rectángulo, el óvalo y el triángulo. Así, aprende mejor a conocer la variedad de formas que hay en el mundo que lo rodea.



Juega con él a colocar, por tamaño, los palitos, piedrecitas, hojitas, florecitas que hayan recogido en los paseos que dan juntos. Pídele que los ordene de mayor a menor y de menor a mayor. Si no puede hacerlo a simple vista, enséñalo a que los compare colocándolos uno al lado del otro.

- Invítalo también a que ponga en fila, por orden de tamaño, cuatro muñecas, carritos; o pelotas (pueden ser de papel); cuando lo haya hecho, ofrécele una más pequeña o una más grande para que la coloque al final, o al principio, según corresponda. Si no sabe hacerlo, enséñalo a compararlos y a determinar su lugar.



- Enséñalo a diferenciar por el tacto las cosas que son rugosas, lisas, duras y blandas. Pídele que cierre sus ojitos y dale para que toque un pedacito de madera; pregúntale, ¿cómo es, duro o blandito? Luego haz lo mismo con un pedacito de plastilina o de pan, y dile: y ahora, ¿es duro? no, verdad, es blandito. De esta misma forma realiza actividades para enseñarlo a que diferencie lo áspero de lo suave y lo liso de lo rugoso.
- Cuando lo haya aprendido, puedes jugar al "saquito maravilloso". El niño mete su manito, toca lo que está dentro y sin verlo, dice si es blando o duro, si es liso o si raspa.
- Juega también a ¿qué sonó? Muéstrale juguetes u objetos que suenen: una guitarra, un tambor, una corneta, un muñeco, una pelota, una latica con piedrecitas, unas llaves, un vaso u otras cosas parecidas y pídele que los toque para que escuche como suenan. Después escóndete detrás de una puerta, por ejemplo, tiras la pelota y le preguntas, ¿qué sonó? Verás lo divertido que estará.



- Enséñale las posiciones que ocupan los objetos en el espacio. Esto también es muy importante para que aprenda a orientarse. Juega con tu niño a ¿y ahora dónde está? Coloca un muñequito o cualquier otro juguete delante, detrás o a un lado de él y pídele que te diga dónde está. Luego, dile que cierre los ojos, le das una vuelta y pregúntale: ¿y ahora dónde está? Verá que el muñequito cambió de lugar con respecto a él; esto le resulta muy divertido.



- También pídele que te alcance el camioncito que está debajo del sofá, la pelota, que está detrás del mueble; o pregúntale ¿quién está más cerca de la cocina, tú o yo?



Construir, dibujar, armar rompecabezas son actividades que, además de ayudar a precisar los movimientos de las manos, contribuyen a desarrollar la inteligencia del niño. Por eso:

- Continúa ofreciéndole a tu hijo bloques de madera o de plástico, cajitas, fichas de dominó y otros materiales para que construya lo que desee: sugiérele garajes para guardar maquinitas y camiones de diferentes tamaños o puentes para que por debajo de ellos pasen barquitos de diferentes alturas. Así, aprende a relacionar el tamaño de los objetos.



- Estimúlalo para que dibuje lo que quiera, pero pídele que antes te diga lo que va a dibujar; también puedes proponerle que dibuje algo que tú le pidas.
- Enséñalo a armar rompecabezas, pero esta vez de cinco o seis piezas. Emplea una lámina que tenga más de un objeto, e incluso, un paisaje y recórtala no solo de forma recta, sino también en diagonal. Será un interesante y atractivo rompecabezas.

Correr, saltar, treparse y lanzar la pelota siguen siendo excelentes ejercicios para la salud del niño, pues ayudan a ser más flexibles y coordinados sus movimientos. Por eso:

- Pídele a tu pequeño que tire, con una mano, la pelota hacia delante a objetos que están frente a él; también, por entre las piernas hacia atrás y hacia arriba. Verás como, poco a poco, va a ser capaz de recibir y de coger en el aire una pelota.



- Juega a rodar una pelota, un pomo plástico, un cono u otra cosa apropiada, empujándolo con un pie primero y con el otro después.
- Organiza pequeñas competencias de carreras con tu niño y sus amiguitos. Pueden ser bordeando juguetes, muebles, árboles, o sobre líneas pintadas en el piso. Verás como disfrutan.

- También le resultará divertido que pongas en el piso un periódico, un cartón, un cojín u otra cosa, para saltar sobre ellos.



Su mano se está preparando, poco a poco, para dentro de unos años aprender a escribir, a coser y a realizar cosas más complejas. Por eso, debes propiciar que tu niño:

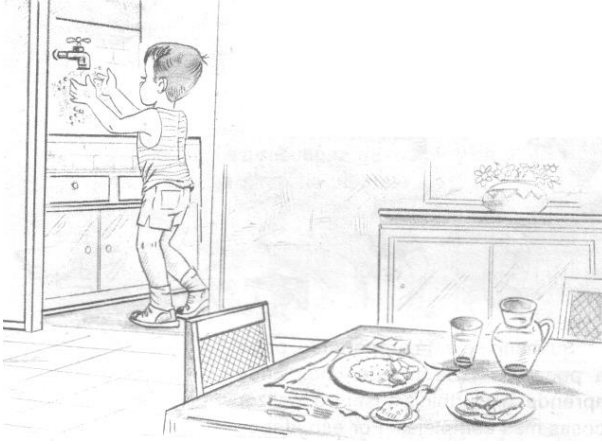
- rasgue papeles y los coloque o los pegue sobre un periódico, formando un bonito adorno;
- recorte con tijeras figuras sencillas de borde recto;
- modele con plastilina, barro o masilla bolitas, tabaquitos, galleticas, un muñequito o un animafito sencillo;
- ensarte o enhebre en un cordón cuentas de collares, chapas de botellas, tapitas de pomo de leche, tubos vacíos de desodorantes y otras cosas que te sean posible.



Si cuando hace estas cosas tu niña utiliza la mano izquierda permíteselo, no se lo impidas, esa no le hace daño.

### **Cuida su salud**

- Continúa enseñándolo a comer todo tipo de alimento y a que mantenga buenos hábitos en la mesa. Celébralo cuando coma con la boca cerrada, sin derramar los alimentos y cuando use correctamente los cubiertos. Recuérdale también lavarse las manos antes de comer.



- Aunque más grande, el aseo continúa siendo muy importante para mantener la salud de tu niño. Trata de que sentirse limpio se convierta en una necesidad para él. Celébralo por lo lindo que se ve cuando está bañado, peinado, sus uñas están limpias, al igual que sus ropas y sus zapatos.
- Es importante que insistas en el cepillado de los dientes después de las comidas. Explícale por qué es necesario hacerlo.

- Cuida que tu pequeño duerma las horas que necesita, diez a doce y medias horas por la noche y una siesta diaria de aproximadamente una hora. De su descanso depende mucho que se mantenga activo, dispuesto y alegre.



- La curiosidad de tu niño por todo lo que lo rodea va en aumento; por eso, todos en la casa deben tomar medidas de seguridad para evitar accidentes.
- Continúa enseñándole los cuidados que hay que tener para cruzar la calle, el respeto por las señales del semáforo y el cruzar siempre de la mano del adulto.
- Recuerda lo importante que es para la salud de tu niño visitar al médico de la familia y al estomatólogo. Hazlo todas las veces que sean necesarias.



Observa qué puede hacer tu niño a! cumplir los cinco años. Si hay algo que no ha logrado o aún realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa estimulándolo y verás sus avances.

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Se viste y desviste y hasta puede bañarse solito.		
Se alegra cuando juega con otros niños.		
Cumple tareas hogareñas sencillas que le proponen.		
Arma rompecabezas hasta de seis piezas.		
Compara y agrupa objetos iguales por su forma o por su color.		
Puede colocar cuatro objetos ordenándolos por su tamaño.		
Corre, salta y trepa con seguridad.		
Conserva y se expresa con claridad.		
Puede contar bastante bien aquello que le interesa en pasado y presente.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8

# Educa a tu hijo

Programa para la familia dirigido al desarrollo  
integral del niño

**ORIENTACIONES**

**De cinco a seis años.**

**9**

Editorial Pueblo y Educación



En la elaboración de esta colección participaron: Amalia Amador Martínez, Antonio Berdazco Gómez, María Teresa Burke Beltrán, Miriam Collado Lasoncel, Mercedes Esteva Boronat, Sonia Garbey Acosta, Catalina González Rodríguez, Fernando Hernández Nodarse, Ana María Ibarra Sala, Sergio León Lorenzo, Josefina López Hurtado, Franklin Martínez Mendoza, Hilda Pérez Forest, Ana María Siberio Gómez, todos bajo la coordinación técnica de María Elena Domínguez Cabrera.

Edición: Ma. Georgina Ramos García Logotipo de la colección:  
Pedro García Pérez Diseño: Pedro García Pérez  
Ilustración: Pedro Hernández Dopico Corrección: Hilda  
Pallés Arango

© Ministerio de Educación, 1992

© Editorial Pueblo y Educación, 1992

ISBN 959-13-0077-8

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN Calle 3ra. A No. 4605,  
entre 46 y 60, Playa, Ciudad de La Habana

## Presentación

La alegría de tener un hijo es única y trae aparejada una gran responsabilidad: la de educarlo. Es necesario que la familia, además de disfrutar de este acontecimiento tan importante, se prepare para contribuir al desarrollo y a la felicidad del pequeño, desde los primeros momentos de su vida.

Todo niño puede crecer y desarrollarse mejor si se le ayuda, si se le estimula. Con estos objetivos la colección *Educa a tu hijo* ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que la constituyen se explican las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y de la comprensión que deben prodigarle todos. Además, se brindan los indicadores que permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño al final de cada período.

## **¿Cómo es tu niño de cinco a seis años?**

¡Cuánto ha crecido tu niño y cuántas cosas ha aprendido!

Sus movimientos son más precisos, más coordinados, se mueve con elegancia y flexibilidad, que demuestra no solo al caminar, al correr, sino también cuando dibuja, recorta, rasga.

Ya él lo habla todo, le interesa mucho conversar, decir lo que piensa, conocer por qué sucede una u otra cosa, por eso es que hace tantas preguntas. Establece buena comunicación contigo, con los demás miembros de la familia y con los vecinos. Ya entiende que hay cosas que puede y que no puede hacer.

Se siente útil cuando te ayuda en el hogar; le interesa la opinión de los que lo rodean y quedar bien con ellos.

Se emociona y disfruta con el canto de los pajaritos, con el ruido del río, cuando percibe la belleza de una puesta de sol, los colores de las flores, el olor a tierra mojada.

Es capaz de apreciar las variaciones de la forma, el color, el tamaño de los objetos, así como los cambios de la naturaleza, en las hojas de los árboles, en los pétalos de las flores, en los animales. Le gusta participar en actividades de carácter social, en las que organiza el CDR de su cuadra y también en las guardias pioneriles.

Expresa sus deseos de ir a la escuela, de aprender a leer, a escribir. Como tu niño ya pronto va a ingresar en la escuela, te ofrecemos sugerencias que contribuyan a su desarrollo general y también a prepararlo para el aprendizaje.

## ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?

Tu niño ha crecido, pero necesita igual de tu ternura. Cuando lo besas, le sonríes o celebras, estás haciendo que se sienta feliz, alegre, seguro.

**Bríndale afecto, enséñalo a comportarse bien a jugar**

- El niño debe disfrutar en el hogar de relaciones familiares basadas en el respeto y la comprensión. Él aprende más de lo que ve, que de lo que le dicen.



- El niño puede tener pequeños problemas que para él son grandes. Trata de saber qué le entristece o disgusta.

- Si mamá permite lo que papá prohíbe, el niño se desorienta. ¡Pónganse de acuerdo!



- Utiliza el regaño en el momento en que el niño actuó mal, para que comprenda lo que le dices. Estimúlalo cuando haga las cosas bien.

Ya tu niño es más independiente, pero tú puedes contribuir a que aún lo sea más, a que resuelva sus propios "problemas".



- Estimúlalo a que se vista y desvista solito, que se lave los dientes, las manos y se peine. Celébralo por lo bien que lo hace y por lo lindo que luce. Permítele también que se bañe solo, ya él puede hacerlo, pero debes estar presente para ayudarlo si lo necesita o recordarle cómo lo tiene que hacer.



- Recuerda que tu niño debe continuar perfeccionando el manejo de la cuchara y el tenedor, y que ya puedes enseñarlo a usar el cuchillo para picar los alimentos. Con cariño y paciencia, insístele en que no hable con la boca llena.

- Propícialo a tu pequeño que ayude en labores sencillas como sacudir los muebles, barrer, mantener en orden sus cosas y, ¿por qué no?, pintar las paredes con papá, cuidar a sus hermanitos más pequeños; recoger leña y cuidar y alimentar los animales.



- Es muy importante para el niño que lo atiendas, que lo escuches, pero acostúmbalo a esperar su turno para ser atendido, a que no te interrumpa cuando hablas con otras personas.

La convivencia con otras personas: familiares, vecinos, amiguitos, requiere del pequeño algunas cosas.

- Propícialo que ayude a otros niños para hacer algo en común, cargar algo pesado, ordenar los juguetes cuando juega: así, se siembran las raíces de la cooperación.

- Estimúlalo a compartir sus cosas con los demás, su juguete preferido, un sabroso caramelo. Tu ejemplo es decisivo.
- Recuérdale saludar, despedirse, dar las gracias.

A tu niño le gusta mucho jugar. El juego es tan importante para él que casi siempre quiere estar jugando; no olvides que cuando juega aprende y se desarrolla. Por ello:

- Estimúlalo para que realice juegos en los que corra, salte y cante, como El ratón y el gato, Corre que te cojo, A la *candelita*, La señorita Ana, Naranja dulce y *Los pollos* de mi cazuela.
- Invítalo también a cantar y a bailar acompañándose con instrumentos musicales que tú puedes hacer; maracas con güiras o latas con piedrecitas, vainas de flamboyán, claves y también con flautas hechas de cañambú.

Como ya quiere ser grande y hacer lo que hacen los mayores, pero aún no puede, los imita en sus juegos. Él se imagina que es un payaso del circo, un maestro en la escuela, un tractorista y trata de hacer lo que ellos hacen.

- Cuando tu niño esté jugando, note límites a mirarlo; juega con él, pero déjalo que tome iniciativas y decisiones. Para jugar con él, tú también debes convertirte en otro personaje. Doctor -le preguntas- ¿qué puedo tomar para el dolor de estómago? Acepta su receta y dale las gracias.

Es probable que en algún momento te lo encuentres conversando solo como si fuera la maestra con sus alumnos o la enfermera con sus pacientes. No te burles, recuerda que está jugando y se está desarrollando.



Dedica un rinconcito de tu casa para que el pequeño tenga sus juguetes y los diversos objetos que le has dado para jugar: zapatos, cintos, collares, gorra, pedacitos de tela, envases vacíos. Insístele para que los recoja y mantenga ordenados.

**Enséñalo a conocer y amar el mundo que le rodea.**

- Además del hogar, el niño debe aprender a conocer la naturaleza que lo rodea, a cuidarla y a apreciar sus bellezas.
- Estimúlalo para que siembre sus propias maticas, que observe todo lo que pasa cuando las cuida.
- ¿Por qué el Sol se esconde y sale la Luna? ¿De dónde sale el agua del pozo?, ¿por qué la bomba hace que suba? ¿De dónde viene mi hermanito?



Estas y muchas otras preguntas se hace el niño en esta edad. Explícale de forma muy sencilla, pero nunca le des respuestas erróneas. Si no sabes, averígualo. Lo más importante es que no dejes sus preguntas sin respuesta.

- Desde pequeño él puede hacer algunos "experimentos". ¿Qué pasa cuando se encierra una matica y no le da aire, Sol, ni luz?



- Pon una semillita en un algodón húmedo. Obsérvala varios días con el niño para que él diga lo que pasa.

- ¿Por qué la ropa se seca cuando el Sol calienta?

- Enséñalo a cuidar los patios, los jardines o el parque que visitas.

Así lo enseñas a respetar la naturaleza; a conservar su belleza.

El niño está rodeado también de un medio social que empieza por la propia familia y el hogar. Enséñalo a convivir, a conocerlo, a amarlo y a respetarlo.

- Comenta con el niño cómo está formada su familia, que sepa lo que cada uno hace en el hogar y en el trabajo.
- Poco a poco, el niño puede ir conociendo dónde vive, los lugares más importantes. Haz que se sienta parte de su comunidad. Él puede ayudar a hacer pequeños trabajos, preparar adornos para las fiestas y hasta recitar y cantar en ellas.

- Llama su atención sobre los distintos trabajos que realizan las personas más cercanas a él: el panadero, el carpintero, el médico, la enfermera, el que cultiva la granja, el maestro. Destaca la labor de estos y el respeto que merecen todos.
- El amor y el respeto a la bandera, al himno son sentimientos que debes formar en tu pequeño. Haz que conozca destacadas figuras de nuestra historia como Martí, Maceo, Camilo y el Che, y otros héroes de su comunidad. Puede recordarlos brindándoles una flor.

Ya tu niño conoce la forma, el color, el tamaño de los objetos. Este conocimiento puede servirle para resolver muchas tareas.

**Realiza actividades para desarrollar su inteligencia y sus movimientos.**

- Construye con su ayuda un juego de dominó y otro de lotería, de animales, utilizando la forma y el color. Jueguen juntos, a los niños les gusta mucho.



Ordenar objetos por el tamaño o por el color, es también una acción que desarrolla su pensamiento.

- Las flores pueden ser todas de un mismo color, pero puede unir las claras y las oscuras para formar un ramo.
- Las laticas donde guarda semillas, caracoles o piedras, ordenadas por tamaños, quedan más bonitas.
- Cuando ordena los hechos que ocurren en el tiempo los comprende mejor.



La construcción, el dibujo, el modelado, armar rompecabezas, rasgar, recortar y pegar, utilizar semillas, arena, pedacitos de cortezas, hojas secas para hacer adornos, son cosas que todo niño ama. Así, se desarrollan sus manos, su inteligencia y se le ayuda a crear y amar lo bello.

- Con bloques de madera o plástico, tablitas, cajitas, fichas de dominó y otros materiales, tu niño podrá hacer casitas, edificios, camiones, puentes, trenes, barcos y otros objetos. Resulta interesante que le des lápiz y papel para dibujar primero lo que va a construir y después, guiándose por su dibujo, hacer la construcción.

- Estimúlalo para que dibuje lo que él quiera, pídele que te cuente sobre lo que dibujó.
- Con plastilina, barro o arena húmeda, puede hacer muchas cosas; deja que dé rienda suelta a su imaginación.
- Permítele también que recorte figuras de revistas y periódicos, que juegue con ellas o que las pegue para hacer adornos.
- Puede utilizar hilos, cordones o fibras de plantas para tejer un bonito adorno.
- A tu hijo le agrada y entretiene armar rompecabezas; ya pueden tener más de seis piezas. Para hacerlos puedes utilizar una lámina y recortarla con líneas rectas y curvas.

El dominio del espacio es algo importante que tu niño puede lograr. Se trata del espacio real: la zona en que vive, su casa, el patio, la cocina, una hoja de papel.

- Todas las relaciones de los objetos en el espacio se las puedes mostrar en la vida diaria:
  - Busca el librito que está debajo de la mesa.
  - Coge la camisita que está en la gaveta derecha.

- Dentro de la jarra grande te guardé unos caramelos. Búscalos.
- Moviéndose en el espacio el niño lo va conociendo. Al caminar entre objetos puede darse cuenta de que el laberinto lo lleva hacia adelante, hacia la izquierda, vuelve a bajar, etcétera.
- Escóndele un juguete en el patio o en la sala, y él debe buscarlo hasta encontrarlo. ¿Cómo lo ayudas? Dibújale un "plano" del lugar.

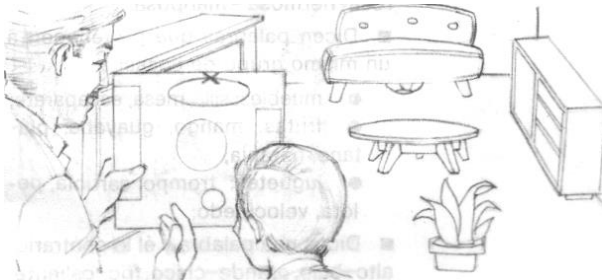


- Un juego que le gustará mucho a tu niño y que le permitirá ejercitar la relación izquierda-derecha con su propio cuerpo es:  
Elpidio Valdés, te ordena:
  - Levanta la mano derecha.
  - Levanta tu pierna izquierda.
  - Toca tu ojo derecho.
  - Toca tu rodilla izquierda con la mano derecha.

Las órdenes pueden variar cada vez que jueguen. Él puede llegar a dar las órdenes que tú debes cumplir.

Todo lo que el niño ve, hace, piensa y siente puede ahora expresarlo de muchas formas a través del lenguaje. Tú debes estimularlo.

- Ya tu niño puede conversar de muchas cosas contigo. Pregúntale sobre las cosas que hace. Utiliza la pregunta para que te cuente qué ha hecho, qué le gusta o qué quisiera hacer. Estimúlalo a hablar no solo en presente (lo que hace), sino también en pasado (lo que hizo ayer) y en futuro (qué hará mañana, el domingo).
- La descripción es una forma de desarrollar el lenguaje de tu niño. Muéstrale un juguete, un animal, una planta y pídele que te diga cómo es, para qué sirve, qué le gusta más. También puedes utilizar una ilustración sencilla de un libro para que la observe, te diga qué ve y te la describa.



- Continúa haciéndole cuentos y adivinanzas. Enséñale nuevas poesías y canciones que él podrá cantar o recitar en las fiestecitas, para demostrar todo lo que ya sabe hacer.

- Sugierele ideas. Había una vez un niño que quería volar y... Estimúlalo a contar qué sigue.
- Tápale los ojos, coloca ante él una piña y dile: es gordita, anaranjada, tiene muchos pinchitos y una coronita de hojas verdes. Adivina, ¿qué es? Después él puede taparte los ojos, coger un objeto y crear una adivinanza.

Las palabras pueden utilizarse para crear y pensar. Juega con tu niño a formar familia de palabras.

- Dices una palabra y que él diga todas las que se le parecen. Por ejemplo: carreta, carretón, carretilla, carretonero...
- Dicen juntos palabras que riman o que terminan parecido. Por ejemplo: rosa-hermosa - mariposa.
- Dicen palabras que pertenecen a un mismo grupo de cosas:
  - muebles: silla, mesa, escaparate;
  - frutas: mango, guayaba, plátano, naranja;
  - juguetes: trompo, carriola, pelota, velocípedo;
- Dices una palabra y él lo contrario: alto-bajo, grande-chico, frío-caliente.

Tu niño de cinco años termina ya la etapa preescolar. Ahora todos los movimientos que ha aprendido los puede ejercitar.

- Las competencias de carreras le gustan mucho. Ya puede aumentar la distancia, la velocidad y hasta saltar pequeños obstáculos cuando corre.
- Lanzar y atrapar las pelotas le divierte. Puede jugar con su amiguito, su hermano mayor o con papá y mamá. Si salta bien alternando los pies, le será muy fácil brincar la suiza.
- Invítalo a conducir, a empujar objetos a batear pelotas. Si se unen dos o tres amiguitos pueden competir.
- No frenes los intentos de tu niño de trepar árboles o cuerdas. A él le gusta balancearse cuando se sube. También puedes construirle un columpio.



- El equilibrio le dará armonía a sus movimientos. Puede caminar sosteniendo algo en la cabeza, con las manos extendidas, sobre líneas, por muritos, cruzar el río de piedra en piedra.



Recuerda que un niño sano es siempre un niño feliz. Cuida la salud de tu pequeño.

- Lávale y cocínale bien los alimentos; continúa enseñándolo a comer de todo y a masticar bien y despacio.
- Recuérdale lavarse las manos antes de las comidas y al acostarse, y cepillarse los dientes después de comer.



- Propícialo que duerma todas las horas que necesita: de diez a doce horas por la noche, y una pequeña siesta es suficiente.
- Recuérdale estar siempre alerta para evitar los accidentes; prohíbele que meta su cabecita en una bolsa de plástico, que juegue con fósforos, con objetos -que corten o que tengan punta.
- Llévalo al médico cada vez que lo necesite. No le des medicamentos por tu cuenta.

## La escuela: un nuevo hogar para tu hijo

Tu niño pronto empezará a asistir a la escuela. Esto significará mucho para él: va a ser un escolar, aumentan sus responsabilidades, sus deberes. Una nueva persona surge para él: su maestro. Este en la escuela será como papá o mamá. Va a tener nuevos amiguitos y con ellos debe compartir, jugar, trabajar, aprender.

- Para que él pueda tener éxito ante estos cambios, hay que prepararlo. ¿Qué puedes hacer?



- Háblale de la escuela, desde mucho antes, como un lugar agradable, donde lo van a querer y va a aprender muchas cosas.
- No lo amenesces nunca ante algo mal hecho, diciéndole: ¡Deja que llegues a la escuela!

- Llévalo desde antes a conocer la escuela, su futura maestra. Quizás puedas, junto con otras madres, prepararle una fiestecita en el aula de primer grado.

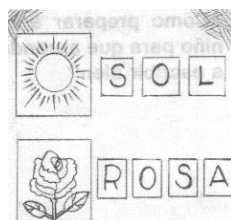
En el primer grado tu niño, a escribir y muchas cosas más. Tú puedes ayudarlo a tener éxito.

**¿Qué debes hacer para que aprenda a leer con facilidad?**

- Despiértale interés por la lectura:
  - ¿Qué dice aquí? Esta pregunta le puede hacerse en diferentes momentos y lugares. Él no sabe leer, pero aprenderá que las cosas tienen nombre y que ese nombre está allí (en el cartel de una tienda, en la etiqueta de un producto, en la puerta de un cine).
  - Léele cuentos a tu niño, él deseará aprender a leerlos.
- Enséñalo a buscar los sonidos que forman una palabra. Pídele que juegue contigo a decir palabras que tienen un determinado sonido. Por ejemplo, el sonido del globo cuando pierde el aire, (SSSS), ayúdalo a encontrar ese sonido en las palabras: sssuelo, casssa, pelotasss. Repite el juego con otros sonidos (L, N, R).
- Pueden jugar de muchas formas con los sonidos y las palabras, mientras hacen otras cosas en el hogar o cuando salen de paseo.

Realiza actividades como las que te señalamos, por ejemplo:

- Dile un sonido. Pídele que diga palabras que lo tengan.
- ¿Está el sonido r en tu nombre? Díme nombres de tres amiguitos donde lo encontramos.
- Llegó una carreta cargada de c. El niño dice varios nombres de cosas que estén en la carreta y que tengan este sonido.



Si el niño aprende a "destacar" el sonido que más se oye, después podrá aprender a decir todos los sonidos que forman una palabra fácil y corta.

- Cuando tu niño esté adelantado, pueden jugar a hacer magia con las palabras. Por ejemplo:
  - Tengo la palabra Sol, si cambia el sonido S (quito la fichita) y pongo el sonido C (pongo una nueva fichita), ¿qué pasa? Es otra cosa, es otra palabra: col



- Unas veces, el mago puede ser el niño que cambia los sonidos para formar otras palabras; otras tú.

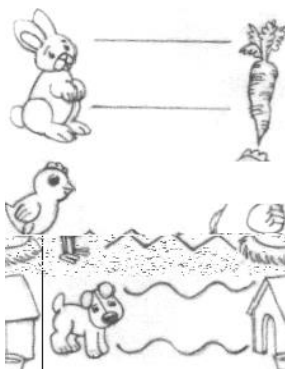
aro - amo - ato

Rita - rota - ropa - rosa - risa.

## ¿Cómo preparar a tu niño para que aprenda escribir bien?

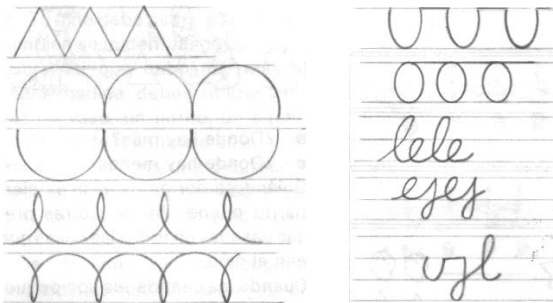
A él seguramente le encantará aprender a "escribir". Es muy importante que a tú lo estimes y le facilites los materiales necesarios. Antes de aprender a trazar las letras, los pequeños músculos de su mano deben ejercitarse mediante actividades que llamamos de prescritura.

- Antes de "escribir" tu niño debe estar tranquilo, sentarse bien, sus manos deben estar limpias. Si ha estado corriendo espera que pase un ratico antes de sentarlo a hacer actividades como las siguientes:



- Que trace líneas para que sus ojos y sus manos se coordinen y luego pueda hacer trazos firmes, precisos y continuados. Puedes preparar "ejercicios" para que él trace:
  - entre líneas quebradas,
  - entre líneas curvas quebradas,
  - de un punto a otro.

- Para lograr que sus primeros trazos sean buenos, puedes seguir estos pasos:
  - El niño observa bien el trazo que va a hacer.
  - Puede pasar su dedito por el lugar por donde va a trazar.
  - Traza la línea.
  - Compara lo que hizo con el trazo modelo. Puede decirte si se equivocó y en qué.
  
- Cuando ya tu niño hace bien estos ejercicios, está preparado para hacer cosas más difíciles. Para hacer estos ejercicios puedes seguir los pasos que te explicamos anteriormente.



Algo muy importante! No canses al niño, basta un solo ejercicio por día.

Ya tu niño conoce las cualidades de los objetos, como forma, color, tamaño y los relaciona; los que son más bonitos, los más pequeños, los que están arriba y abajo. Cuando lo ayudas a que los relacione por su cantidad también lo preparas para que le sea fácil aprender matemática en la escuela.

**¿Cómo puedes preparar a tu niño para aprender matemática?**

- Te sugerimos actividades como estas:
  - Observa que los objetos pueden ser diferentes, pero la cantidad es la misma.



- ¿Dónde hay más?
  - ¿Dónde hay menos?
- Guiándote por estos mismos ejercicios, tú puedes hacerle otras preguntas basadas en todas las cosas que rodean al niño.



- Cuando las cantidades son pequeñas, el niño puede resolver estas tareas directamente a simple vista; otras veces necesita, por ejemplo, piedrecitas, semillas.

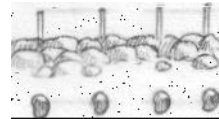
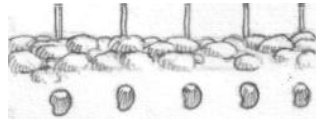
- Ya con estos conocimientos puede jugar con su papá al dominó de seis. Si no tienen, pueden construirlo con tarjetas de cartón.

Aprender a medir es algo muy importante. El niño debe aprender que se pueden medir muchas cosas y que los instrumentos para medir pueden ser muy variados.

- Juega a medir el largo o el ancho de una mesa, del cuarto, de los surcos sembrados. Para medirlos pueden utilizar palitos, cordeles u otras cosas que tengan a mano. Si lo que van a medir es largo pueden hacer marcas y poner, por ejemplo, una piedrecita por cada marca. La cantidad de piedrecitas les ayudará a hacer comparaciones:

- ¿Cuál es más larga?
- ¿Cuál es más alta?

- Tu niño debe saber que los líquidos también se miden. Juega con él a descubrir en qué cubo hay más agua. ¿Qué medida debes utilizar? Puede ser un vaso, un jarrito, un cucharón. Depende de la cantidad de líquido que midas. Si colocas una piedrecita por cada jarrito de agua que saques, verás qué fácil resulta este juego para tu niño.



- Y aquí, ¿quién recogió más café? La medida puede ser ahora una latica. El propio granito de café puede marcar el número de laticas recogidas.
- Aunque aún parece pequeño, ya tu niño puede aprender a resolver problemas:

- Dos amiguitos están jugando a las bolas; uno tiene tres y el otro también tiene tres. ¿Cuántas bolas hay?





- En el árbol hay cinco pajaritos y se van volando dos. ¿Cuántos se quedaron en el árbol?



- Papá trajo una cestica con mamoncillos y quiere que sus tres niños cojan la misma cantidad, ¿qué hacer?

Para los niños de esta edad los problemas deben estar dibujados. Tú puedes hacerles estos sencillos dibujos. Ellos los resuelven mejor, utilizando los mismos objetos, fichitas o semillas.

Seguro que ya tú puedes preparar muchas tareas y materiales para jugar con tu niño. La maestra de primer grado y tu propio hijo te agradecerán mucho tu dedicación.

Tu niño de cinco a seis años, con toda la estimulación que le han dado en el hogar, ya debe hacer cosas como estas.

Obsérvalo y si hay algo que no ha logrado o aún realiza con inseguridad, no te preocupes, continúa estimulándolo y verás sus avances.

	Sí	No
Ya se vale por sí mismo, y con cierta independencia, realiza hábitos de la vida diaria como bañarse, vestirse, comer.		
Comprende lo que debe o no debe hacer y es capaz de comportarse de acuerdo con ello.		
Muestra disposición por ayudar a hacer cosas en el hogar.		
Colorea bien, trata de no salirse de los contornos, recorta con precisión.		
Le encantan los trabajos manuales y traza rasgos que luego lo ayudarán a escribir.		
Al correr, saltar o trepar, realiza movimientos de su cuerpo con armonía y buena coordinación.		
Le gusta que le pongan problemas difíciles o tareas que le hagan pensar.		
Conversa mucho. Puede expresar lo que piensa y siente, en presente, pasado y futuro.		
Hace muchas preguntas, quiere saber muchas cosas.		
Expresa el deseo de ir a la escuela y de aprender a leer y a escribir.		

Los niños constituyen el más preciado tesoro. Educarlos adecuadamente desde que nacen es primordial. En este proceso los padres desempeñan un papel fundamental; por eso es importante que conozcas cómo educar a tu hijo, para que crezca sano, alegre, feliz y llegue a alcanzar un desarrollo más pleno.

En los nueve folletos de la colección *Educa a tu hijo*, encontrarás las orientaciones y recomendaciones precisas que te ayudarán a conocer cómo contribuir a la formación de tu hijo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela. Confiamos en, que esta colección te será muy útil; léela y seguro la recomendarás.

Editorial Pueblo y Educación

República de Cuba  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



UNICEF

ISBN 959-13-0077-8