

ACABOU A LICENÇA MATERNIDADE, E AGORA? NÃO TENHA MEDO DA CRECHE!

THE MATERNITY LEAVE, NOW WHAT? DO NOT BE AFRAID OF DAY CARE!

¿ACABÓ LA LICENCIA DE MATERNIDAD, Y AHORA? ¿NO TENGAS MIEDO DE LA GUARDERÍA!

*Giselle Modé Magalhães

RESUMO: Com o intuito de defender a escola de educação infantil desde os primeiros meses de vida, o presente artigo toma a unidade dialética entre natureza humana e cultura como eixo para analisar o processo de desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, assim como apontar princípios educativos para o professor que trabalha com esta faixa etária. Para tal, buscamos amparo nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ciências que se apropriam do Materialismo Histórico-Dialético e superam concepções naturalizantes e mecanicistas de desenvolvimento, afirmando, portanto, a necessidade do ensino desde o nascimento. Dessa forma, inicialmente, apresentamos a unidade dialética como unidade de contrários, e, conseqüentemente, a natureza humana e a cultura como polos opostos e interiores ao fenômeno estudado, qual seja, o desenvolvimento global do indivíduo. Na sequência trazemos a compreensão da presença dessa unidade dialética nos principais marcos do processo de desenvolvimento no primeiro ano de vida. Posteriormente, afirmamos que seja função da escola de educação infantil apontar em seu currículo atividades que visem a humanização dos bebês pela incorporação de elementos culturais que promovam a transformação de seu aparato elementar e permitam o surgimento de novas necessidades sociais. Assim, ao final do artigo, defendemos a matrícula do bebê na creche tão logo termine a licença maternidade/paternidade da(o) cuidadora(or).

PALAVRAS-CHAVE: Educação da Primeira Infância; Psicologia Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Lógica Dialética.

INTRODUÇÃO

O trato com o bebê dentro de instituições coletivas de educação infantil traz inquietações de maneira geral, notadamente às mães, aos professores, psicólogos e cuidadores, especialmente no que se refere à natureza da atenção educativa a ser dispensada às crianças. Como é possível ensinar um bebê no primeiro ano de vida tendo em vista a presença marcante das funções psicológicas elementares? Dito de outra forma, não é necessário esperar que o bebê cresça para iniciar a sua jornada na escola? Trata-se de uma questão polêmica e muitas são as famílias que, tendo condições objetivas para tal, optam por não colocar o bebê na escola nos primeiros anos de vida.

* Professora Adjunta no Departamento de Educação (UFSCAR.). Doutora em Educação Escolar (UNESP).
E-mail: giselle_mode@yahoo.com.br

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 83-98, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5155

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica vêm juntas há alguns anos afirmando a necessidade do ensino desde o nascimento e defendendo a escola como instituição promotora do desenvolvimento humano (ARCE e MARTINS, 2007; PASQUALINI, 2010), posição que também adotamos no presente artigo. No entanto, com o intuito de mostrar ao nosso leitor as concepções naturalizantes e a-históricas de desenvolvimento, as quais se opõem à entrada do bebê na escola ou na creche, pedimos licença ao leitor para transcrever uma fala do Prof. Dr. José Martins Filho, da pediatria da UNICAMP, em entrevista ao JC Debate na TV Cultura, no dia 13/02/2017, que ilustra exatamente a polêmica em torno da qual nos deparamos. Quando interrogado sobre quem deve ficar com bebê quando a mãe precisa trabalhar, o referido professor afirma em rede nacional:

(...) melhor é a mãe, mas se ela não pode ficar, vai voltar ao trabalho, o ideal é ter alguém da família, a avó que tem um vínculo bom. Não tem (a avó), bom, então tem a terceira opção que é uma babá que você vai conhecer. A última opção é a creche. A creche muito precoce é contraindicada em todos os lugares do mundo, quanto mais cedo você vai para a creche, mais a criança tem sensibilidade a doenças. A imunidade de uma criança só acaba sendo completa por volta dos dois anos, então até os dois anos de idade, sair do ambiente familiar não é a melhor coisa, mas claro que às vezes isso é necessário.

Evidencia-se com a fala que, na concepção do professor José Martins Filho, é preciso esperar a criança desenvolver a sua imunidade para, depois, ir para a escola, o que demonstra a sua concepção naturalizante de desenvolvimento humano. Outro destaque que fazemos da fala do professor de pediatria refere-se ao seu conteúdo ideológico, o qual poderia ser objeto de estudo de um artigo a parte, já que não temos espaço aqui para a profundidade que merece tal debate. No entanto, é nossa obrigação sinalizar que, ao naturalizar o desenvolvimento, o entrevistado naturaliza também a família, as relações familiares e os papéis sociais, mostrando a sua análise a-crítica do processo social.

Ao se referir ao cuidador ou cuidadora, ele coloca essa tarefa como responsabilidade do gênero feminino: a “mãe”, “a avó”, “a babá de confiança”, ou seja, como se essa fosse uma tarefa natural às mulheres executarem. Assim também coloca como natural que “a mãe” tenha uma boa relação com “a avó” e esta com a criança, deixando implícito em sua fala que não existem famílias que apresentem conflitos entre seus membros. Outra naturalização na fala do médico encontra-se na contratação de uma babá, como se fosse natural tal contrato e este serviço estivesse disponível para todas as famílias, o que demonstra a ausência de conflitos de classe social em sua análise, mostrando-nos claramente a ciência médica sendo construída a partir de

problemas de uma classe social dominante e, por isso, fortalecendo-a. Vale ressaltar que esse tipo de estudo pode gerar, inclusive, um forte sentimento de culpa nos trabalhadores que precisam deixar o seu filho na creche para retomar o trabalho e garantir o sustento da família.

Por fim, e para que o nosso leitor não nos compreenda mal, é preciso a clareza que em nossa crítica não preterimos que, de fato, o sistema imunológico do bebê ainda esteja em formação, todavia, advogamos a luta em defesa de creches de qualidade, que não representem riscos ao bem-estar da criança e, para além dessa garantia, promovam o seu desenvolvimento multilateral, uma vez que o bebê é mais que um sistema imunológico e o seu desenvolvimento global está em formação desde o nascimento.

Diante dessa breve introdução ao tema em foco, apontamos que o objetivo do presente texto é, na contramão da ciência lógico-formal que serve aos interesses dominantes, defender a importância dos processos educativos no desenvolvimento do psiquismo do bebê desde o seu nascimento, os quais devem ser encontrados de forma sistematizada e organizada nos berçários. Há conteúdos de ensino a serem destinados ao bebê, e, ao defender a escola, estamos igualmente defendendo a socialização do conhecimento construído historicamente, principalmente com os filhos da classe trabalhadora, que lá estão.

Para atingir tal objetivo, partiremos primeiramente do entendimento da unidade dialética entre natureza e cultura e seguiremos apresentando os principais marcos no desenvolvimento do bebê em seu primeiro ano de vida. Após tais elucidações teóricas, esperamos que seja possível ao nosso leitor compreender as implicações dessa unidade dialética entre natureza e cultura na escola, assim como compreender, dentre outras questões, que é somente em contato com as situações que exigem a imunidade que o organismo do bebê a desenvolverá, contrariando o argumento destacado pelo Prof. Dr. José Martins Filho.

UNIDADE DIALÉTICA ENTRE NATUREZA HUMANA E CULTURA

Em sua investigação sobre o desenvolvimento humano, Lev Vigotski¹ (1896 a 1934) nos atentou para a necessidade de compreendermos o desenvolvimento como um processo que resulta do entrecruzamento de duas linhas de desenvolvimento distintas, mas inseparáveis, quais sejam: a linha de desenvolvimento natural e a linha de desenvolvimento cultural. Esse importante teórico russo estava dialogando com os autores de sua época, e, ao analisar as

¹ O nome deste autor aparece grafado de diferentes formas em suas obras. Acompanharemos a grafia de cada edição e, quando estivermos nos referindo ao autor, utilizaremos como escrito aqui: Vigotski.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 83-98, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5155

concepções naturalizantes e mecanicistas que estavam também em voga, deixou claro em suas críticas que se o desenvolvimento é um processo de entrecruzamento da natureza humana com a cultura socialmente produzida, então ele não é a socialização de um organismo biologicamente determinado, assim como também não é uma adaptação reflexa do organismo ao meio.

Para compreender o entrecruzamento a que Vigotski se refere, é preciso compreendermos seus fundamentos na unidade dialética entre natureza e cultura, motivo pelo qual a elencamos como eixo deste artigo. A unidade dialética é a unidade de contrários, que tem sua origem em Hegel (1770-1831), filósofo responsável pela concepção da dialética idealista, e com quem Marx dialogou diretamente para afirmar a dialética materialista. Hegel incorporou a contradição em seu sistema de conceitos afirmando os fenômenos como unidade de opostos internos, que podem ser definidos, conforme Novack (1993), como uma coisa sendo ela mesma e ao mesmo tempo não sendo ela mesma, ou, esquematicamente: A é igual a não-A. O que a coisa *é* se opõe ao que ela *não é*, por isso chamamos de opostos, mas vejam que tratam-se de opostos internos ao mesmo fenômeno, o que significa que são polos que nos permitem conhecer a sua identidade. Em outras palavras, pela lógica dialética, o fenômeno analisado é também o seu oposto.

Se tomarmos o processo de desenvolvimento psíquico, nosso objeto de estudo neste artigo, podemos afirmar que a natureza humana é biológica e não é biológica ao mesmo tempo. Que a cultura é cultura e não é cultura ao mesmo tempo. Quando afirmamos a negação dos polos é que podemos compreender que considerar o desenvolvimento como biológico e não-biológico simultaneamente significa que o desenvolvimento é também outra coisa que não só biológica, é também o seu oposto interno, é também a cultura. O desenvolvimento humano é biológico e cultural, em unidade de opostos. Isso significa dizer que a natureza humana não é só biológica porque ela também é outra coisa, qual seja, cultural. E a cultura não é só cultura porque ela carrega em si a objetivação de organismos biológicos. Natureza humana-biológica e cultura-socialmente produzida são polos opostos e contrários ao desenvolvimento humano, ambas estão contidas no processo de desenvolvimento global.

Podemos afirmar, com base em Novack (1993), que a dialética se fez necessária porque a lógica formal apresenta limites para a compreensão dos fenômenos, uma vez que não permite a contradição. A dialética incorpora a lógica formal por superação, ou seja, utiliza as mesmas ferramentas do pensamento (definição, classificação, coordenação de categorias, silogismos,

etc), mas tais ferramentas devem se adaptar ao processo dialético da realidade. Foi assim que Vigotski superou os determinismos ambientais das concepções mecanicistas, assim como superou os determinismos biológicos das concepções naturalizantes do desenvolvimento, já que ambos determinismos encontram amparo na lógica formal do pensamento.

Cabe aqui ressaltar que novamente buscamos em Hegel o sentido da expressão *superação dialética*. Para Hegel, “a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (Konder, 1984, p. 26). Negação, conservação e elevação são os significados atribuídos à palavra *superação* como usada por Hegel. Entende-se, dessa forma, que a defesa da dialética materialista como recurso imprescindível para a construção do conhecimento não implica, de forma alguma, na desvalorização da lógica formal ou de outros campos científicos. Pelo contrário, a ciência marxista usa a dialética como eixo central justamente porque esta lógica de pensamento permite uma aproximação cada vez maior e mais fidedigna da realidade, usando em alguns momentos a lógica formal, mas superando-a nos resultados finais. Por isso podemos afirmar que Vigotski supera as teorias lógico formais com as quais dialogava, uma vez que incorpora as contribuições e apresenta uma nova proposta diferente que compreende o fenômeno em unidade dialética.

Para finalizar esse tópico referente à unidade entre natureza e cultura, retomamos Vigotski para compreendermos de modo requalificado o entrecruzamento das linhas distintas e indissociáveis do desenvolvimento. Vygotski (1995) afirma que o domínio dos objetos da realidade social (ferramentas) requer o desenvolvimento do psiquismo, que, por sua vez, retroage na atuação do indivíduo com o próprio objeto que o exigiu. Essa é a unidade dialética que viemos afirmando até aqui. Conforme o autor, há uma “fusão do desenvolvimento orgânico e cultural em um processo único” (Vygotski, 1995, p. 39), e a tarefa fundamental da investigação é o estudo adequado dessas duas linhas e das leis que regem o entrecruzamento das mesmas em cada etapa do desenvolvimento humano.

É por meio de sua atividade que o ser humano vai se inserindo na realidade social, a qual transforma o seu desenvolvimento psíquico que, por sua vez, retroage na possibilidade de novas atividades, num processo dialético sem fim. Nas palavras de Vygotski (1995): “o sistema de atividade da criança está determinado em cada etapa pelo grau de seu desenvolvimento orgânico, e pelo grau de seu domínio das ferramentas. São dois sistemas

diferentes que se desenvolvem conjuntamente, formando de fato um terceiro novo sistema de um gênero muito especial” (p. 39).

Nessa direção, ressaltamos que olhar para o processo de desenvolvimento humano como formulado pela Escola de Vigotski nos remete novamente ao conceito de *superação*, uma vez que um novo período surge em nosso desenvolvimento pela incorporação das principais conquistas do período anterior, negando, conservando e conferindo outra forma. As conquistas de um período não desaparecem em nossa história, mas são superadas e requalificadas aproximando-se, se fosse possível descrevê-las em imagem, do movimento de uma espiral. Isso significa que o primeiro ano de vida não deixa de existir em nossas vidas, apenas nossas vivências são incorporadas pelos próximos períodos, e especialmente requalificadas quando surge a linguagem. Tal movimento só é possível porque compreendemos que o desenvolvimento humano acontece na contradição dialética entre natureza e cultura.

Por fim, entendemos que após a compreensão da unidade dialética entre natureza e cultura fica mais fácil ao nosso leitor localizar-se quando os autores da Escola de Vigotski afirmam a natureza social do ser humano desde o nascimento. Ora, na ausência de condições sociais, na ausência da contradição com a cultura, o ser humano não se humaniza e seu desenvolvimento é relegado à sua estrutura elementar, como esperamos demonstrar no próximo item deste artigo.

O DESENVOLVIMENTO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA: EXPRESSÃO DA UNIDADE DIALÉTICA ENTRE NATUREZA E CULTURA

O bebê nasce um organismo elementar imerso em uma realidade social, a qual transformará este organismo dia após dia e será por ele transformada, em unidade contraditória entre a natureza humana e a cultura, como acabamos de descrever no item anterior. As mínimas possibilidades de comunicação da natureza elementar do bebê e sua máxima sociabilidade marcam, segundo Vygotski (1996), a primeira grande contradição da vida humana. Como toda a organização da vida do bebê e a sua sobrevivência depende do adulto, a sua sociabilidade é máxima. Ao mesmo tempo e de maneira contraditória, o bebê recém-nascido não dispõe de um organismo que lhe permita conhecer as suas necessidades, muito menos comunicá-las ao adulto. Inclusive o estado subjetivo de um bebê recém-nascido é descrito por Vygotski (1996) como único, uma vez que neste momento não há diferenciação do que sejam pessoas, objetos, sons,

nem ele mesmo. Todo o seu entorno faz parte de uma única vivência, numa fusão entre atração, afeto e sensação.

É justamente a contradição que estamos trazendo como elemento central deste artigo, entre sua natureza elementar e a cultura incorporada pelo adulto, que fará com que este crie no bebê a sua primeira necessidade: a necessidade de comunicação. Isso acontece porque o adulto atende às demandas do recém-nascido, que são chamadas por Vygotski (1996) de reações primárias, como se fossem reações sociais, ou seja, o adulto inclui o recém-nascido na atividade comunicativa à medida que reage socialmente às suas reações primárias como se o recém-nascido estivesse dirigindo-se a alguém. O adulto se comunica com o bebê e o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a.

A *atividade antecipadora do adulto* gera a necessidade de comunicação no bebê. Segundo Lísina (1987), “o adulto começa a comunicar-se com o bebê quando este não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, precisamente graças a isto, ele vai tomando parte em dita atividade” (p. 281), e para tomar parte nessa atividade é preciso que o mesmo se perceba como um sujeito da comunicação, ou seja, quando essa comunicação começa a acontecer significa que uma nova formação está em vias de se efetivar no psiquismo do bebê, qual seja: a sua primeira manifestação social em resposta à voz humana, o sorriso. O sorriso encantador do bebê como resposta à voz humana, marca o início de uma comunicação emocional que mudará de qualidade ao longo do desenvolvimento, mas estará sempre presente em suas relações sociais.

Faz-se importante ressaltar que as mudanças de períodos são sempre marcadas por novas formações psíquicas, as quais representam mudanças sociais e novas configurações neurais ao mesmo tempo, em unidade dialética. Vygotski (1996) deixa claro que a imersão social do bebê e o seu engajamento na atividade comunicativa com o adulto possibilitam a maturação do córtex e a formação da atividade nervosa superior do bebê, que por sua vez retroagem em novas possibilidades de atuação na realidade social, como a descoberta do mundo exterior.

Desta forma, a *comunicação emocional direta* com o adulto será a atividade que, segundo Elkonin (1987), guiará o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida, ou melhor, aproximadamente entre o segundo mês de vida (após o período de passividade do recém-nascido) até o final do primeiro ano, quando novos saltos qualitativos poderão ser identificados no psiquismo do bebê. Ao nos referirmos às atividades que guiam o desenvolvimento, estamos

nos referindo aos estudos de Daniil Elkonin (1904 a 1984) sobre a periodização do desenvolvimento humano, os quais tomaram como base o conceito de atividade-guia proposto por Alexei Leontiev (1903 a 1979). Não cabe no espaço deste artigo o aprofundamento em tal questão, apenas ressaltamos que a atividade-guia, segundo Leontiev (2001), é a atividade que proporciona as principais mudanças no desenvolvimento psíquico e da personalidade em determinado momento histórico da vida do indivíduo, inclusive é a atividade que proporciona o surgimento de novas atividades que se tornarão guias em momentos subsequentes.

Nesse sentido, é por meio da atividade² de comunicação emocional direta com o adulto que as principais mudanças no psiquismo do nosso bebê acontecerão e, para descrevermos tais mudanças, retomamos Vygotski (1996). Segundo o autor, ao tomar seu lugar na comunicação emocional, a passividade do recém-nascido vai se transformando em interesse receptivo pelo seu entorno, momento de fundamental importância para o desenvolvimento da percepção afetivamente orientada pelas pessoas e objetos que o cercam. Como aponta o autor, o interesse do bebê é expresso pelas novas manifestações da atividade receptora em estado de vigília, pela manifestação da atenção a estímulos sensoriais, aos próprios movimentos, aos próprios sons, aos sons em geral, à presença de outra pessoa.

É preciso sinalizar que esse momento marca de forma importante o desenvolvimento das sensações e, conseqüentemente, da atividade sensório-motora, pois o mundo exterior começa a aparecer e gradativamente vai tomando forma para a criança que, afetada pelos estímulos sensoriais, começa a coordenar os movimentos de suas mãos tentando segurar os objetos. Ela toca os objetos com as mãos, os lábios, a língua, enquanto os olha e observa, ou seja, são atitudes manuais que têm importância fundamental para todo o desenvolvimento psíquico posterior, visto que a integração da visão aos demais sentidos desenvolve a acuidade perceptiva da criança. É, então, o desenvolvimento da percepção que permite uma nova qualidade na sua relação com o entorno, seja com os objetos, seja com os adultos.

O desenvolvimento *perceptomotor* (unidade das novas formações psíquicas com a cultura³) traz novas possibilidades de ação para a criança, que gradativamente insere-se no que Vygotski (1996) denominou de *período de interesse ativo*, no qual novas formas de

² Para sermos fiéis ao conceito de atividade de Leontiev (2001), não podemos falar em atividade do bebê, já que as suas operações no mundo ainda não estão conectadas por um motivo. Assim sendo, com o amparo de Martins (2007), utilizaremos a comunicação emocional direta como um equivalente funcional da atividade-guia no bebê.

³ Nota-se que ao compreender o desenvolvimento psíquico em unidade dialética entre natureza e cultura não utilizamos o termo psicomotor, pois as nossas ações motoras são também ações psíquicas ao mesmo tempo.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 83-98, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5155

comportamento são esperadas para o bebê, tais como os primeiros movimentos defensivos, uma preensão mais firme, as primeiras manifestações de alegria, gritos por causa de algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, intenções experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca por brinquedos perdidos, e, especialmente, a exploração dos objetos ao seu redor com movimentos denominados por Elkonin (1998) de reiterativos e concatenados com o objeto.

É muito significativo, nesse momento, as conquistas locomotoras da criança. Vygotski (1996) afirma ainda o surgimento de uma característica fundamental para o desenvolvimento posterior – a imitação. À medida que a criança conquista alguma autonomia motora e desenvolve novos movimentos, ela começa a imitar os adultos, o que consideramos, com base no mesmo autor, o início de formas de comportamento mais complexas, como a primeira utilização da ferramenta (manipular os objetos de acordo com sua significação social), e o emprego de palavras para expressar o desejo. Essas duas conquistas são fundamentalmente importantes no desenvolvimento da criança, pois indicam um momento de transição⁴, ou seja, a presença de novas formações psíquicas na iminência de estabelecerem-se como desenvolvimento real⁵ da criança.

A primeira utilização da ferramenta evidencia claramente que a necessidade da criança está mudando, e que agora não basta explorar os objetos, mas sim compreender a sua função social. É o entorno físico e social que demanda tais transformações no sistema psicológico elementar do bebê recém-nascido e permite, gradativamente, novas possibilidades de atuação na realidade social, que, por sua vez, criam necessidades de natureza social no bebê, como a citada compreensão das funções sociais dos objetos, ou o “para quê” servem as coisas. Dessa forma, temos um crescimento significativo do sistema nervoso no primeiro ano de vida. Como aponta Vygotski (1996), o desenvolvimento intenso do sistema nervoso é traço fundamental do primeiro ano de vida, que ocorre não só o crescimento do cérebro, mas também uma série de mudanças qualitativas em sua dinâmica e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas.

⁴ Todos os momentos de transição no desenvolvimento infantil exigem a nossa especial atenção educativa, pois o trato com a criança também precisa mudar na direção de promovermos o seu desenvolvimento. Isso significa que são momentos críticos que podem se tornar crises de desenvolvimento caso não sejam compreendidos.

⁵ O desenvolvimento real, segundo Vigotskii (2001), refere-se às conquistas já incorporadas no desenvolvimento da criança, comumente conhecidas com as ações que ela já realiza sozinha, sem a ajuda de um adulto. Já as formações que estão na iminência de acontecerem apresentam-se na atividade conjunta com o adulto ou par mais desenvolvido.

Martins (2013) nos chama a atenção para compreendermos os significados que estão na essência do conceito de função. Assim, devemos compreender que *sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento* são funções do cérebro, mas somente irão funcionar em sua intervinculação com a realidade exterior, uma vez que é a demanda social que exige o seu funcionamento. Por isso, mais uma vez, as funções elementares do bebê só irão se complexificar e tomar outra forma se a realidade social assim demandar. Aqui, novamente, o leitor pode observar a unidade dialética entre natureza e cultura, foco deste artigo.

Como sinalizado acima, o surgimento das primeiras palavras requalificam intensamente o psiquismo de nosso bebê, que começa a associar sons às imagens que capta sensorio-perceptualmente da realidade objetiva, o que Martins (2013) denomina de imagem subjetiva da realidade objetiva. Mas as primeiras palavras ainda não trazem ao bebê o seu significado, o que justifica Vygotski (2001) denominá-las de equivalentes funcionais das palavras. As primeiras palavras remetem a um momento do desenvolvimento em que a criança vincula o som com as ações e com os objetos e gradativamente essas palavras vão direcionando a atenção e requalificando a percepção da criança, para posteriormente trazerem às imagens subjetivas o significado do mundo.

Por fim, e não por isso de menor importância, temos os impulsos afetivos que acompanham cada etapa do desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior, iniciando e encerrando todo o processo do desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade. Vygotski (1996) define a vida psíquica do bebê “como um sistema de consciência instintiva que se desenvolve pela influência dominante dos afetos e atrações” (p. 298).

Pelo exposto até aqui, evidencia-se que a unidade dialética entre natureza humana e cultura permite uma série de conquistas que transformam a estrutura elementar de nosso bebê, tais como autonomia locomotora, primeiras palavras, uso inicial dos objetos como ferramentas sociais, e, em decorrência dessas transformações, há uma significativa requalificação em sua comunicação com os adultos. Essa nova realidade social da criança cria uma nova necessidade, a qual guiará sua atividade no período subsequente, qual seja: a necessidade de compreender a função dos objetos.

Esperamos que tenha ficado claro ao nosso leitor que nenhuma dessas transformações no desenvolvimento desde o nascimento acontecerá sem o direcionamento educativo do adulto,

motivo pelo qual passamos a pensar, no próximo item, neste processo de desenvolvimento em unidade dialética dentro da escola de educação infantil.

A UNIDADE DIALÉTICA ENTRE NATUREZA E CULTURA NA ESCOLA

Para este momento final e diante dos apontamentos feitos sobre a unidade dialética entre natureza e cultura, assim como sua expressão no processo de desenvolvimento no primeiro ano de vida, nos resta inseri-la na escola de educação infantil e compreender os principais desafios postos às instituições educativas. Já afirmamos a defesa do ensino desde o nascimento e a existência de conteúdos a serem transmitidos ao bebê, mas imaginamos que o nosso leitor ainda possa estar se questionando sobre quais sejam esses conteúdos, ou, o que ensinar para um bebê?

Ao concordar com Saviani (2003), que afirma como objetivo da educação escolar o ato de produzir intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que foi produzida coletivamente, é necessário refletirmos, como aponta Lazaretti (2016), sobre quais seriam os conteúdos, ou os elementos culturais que devem ser selecionados para transmitir e garantir a humanização no primeiro ano de vida, ou de que forma esses elementos devem ser transmitidos. É possível pensarmos em um critério para a seleção de conteúdos fundamentais a serem transmitidos para os bebês?

Para buscar respostas aos questionamentos feitos, trazemos as contribuições de Gama (2015) que, ao discorrer sobre os princípios curriculares na Pedagogia Histórico-Crítica, aponta que a contradição fundante a ser enfrentada no currículo da educação infantil é justamente a *contradição homem natureza e homem cultura*, uma vez que neste momento a vida do bebê é marcada pela contradição biológico e cultural, hominização e humanização. Assim a autora justifica a sua afirmativa:

Afinal, a criança não nasce com as características que definem o ser humano. A existência humana se produz sobre a natureza biofísica, mas não é garantida por ela. “Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza)” (SAVIANI, 2000, p.65). Por isso o processo de humanização é determinante nos primeiros anos de vida, em especial, no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral. Os estudos no âmbito da psicologia histórico-cultural, em especial as formulações desenvolvidas por Vigotski (1995) sobre as relações entre pensamento e linguagem, permitem afirmar que o percurso de desenvolvimento da linguagem oral é a esteira do desenvolvimento durante a educação infantil. (Gama, 2015, p. 210)

Destacamos que a citação acima expressa a mesma ideia que estamos defendendo neste artigo, qual seja, cabe à educação infantil trabalhar na contradição entre a natureza humana

elementar e a cultura em que a criança está inserida. Assim, cabe especificamente ao berçário, superar a primeira grande contradição da vida humana: as mínimas possibilidades elementares de comunicação e a máxima sociabilidade do bebê. Entendemos que seja essa a direção da educação no primeiro ano de vida. Se o adulto não se comunicar com o bebê recém-nascido, ele não se comunicará com o adulto. Se o professor não falar com a criança, ela não aprenderá a falar. Se os objetos não estiverem disponíveis no entorno da criança, ela não receberá a demanda por ações motoras. Se a realidade social não exigir, a criança não complexificará as suas funções psíquicas e sobreviverá refém das funções elementares, como fazem os animais.

Dessa forma, objetivamos que nosso leitor compreenda que os principais conteúdos a serem ensinados ao bebê em seu primeiro ano de vida estão associados com a transformação de sua estrutura elementar. É preciso ensinar a apreender objetos, é preciso ensinar para que servem os objetos, é preciso ensinar a falar, é preciso ensinar a sentar, é preciso ensinar a andar, e, principalmente, é preciso ensinar o bebê a se comunicar. Há muito o que ensinar para uma criança dentro das instituições coletivas de educação infantil que trabalham com o primeiro ano de vida, os responsáveis pelos bebês não precisam temer a creche.

É certo que encontramos muitas creches cheias de berços, paredes e com poucos espaços que de fato promovam o desenvolvimento do bebê, assim como professores que conversam entre eles e pouco se comunicam com as crianças, como afirmam Magalhães, Lazaretti e Eidt (2017). A pobreza de recursos na educação infantil, especialmente nos berçários, nem sempre é reflexo da falta de condições objetivas das creches, mas muitas vezes expressam as concepções naturalizantes de que seja preciso esperar o bebê crescer para que possa aprender, o que justifica a falta de atividades pedagógicas para com eles. Entretanto, também encontramos nessas mesmas creches possibilidades de humanização e de organização de trabalhos pedagógicos a serviço da socialização do conhecimento humano, à medida que dedicamos especial atenção à formação de professores e compartilhamos com eles a necessidade de assumirem a sua real função de ensinar e promover o desenvolvimento dos bebês em suas melhores expressões. Magalhães, Lazaretti e Eidt (2017) nos trazem como exemplo uma enriquecedora experiência com o “cesto de tesouros” como atividade pedagógica no berçário, a qual permitiu que as crianças se apropriassem de diversos objetos e transformassem as suas funções psicológicas com a mediação do professor de educação infantil.

Existem muitas outras experiências possíveis, basta apenas compreendermos as instituições coletivas de educação infantil como promotoras do desenvolvimento e não como

um “depósito de crianças” vulneráveis à queda do sistema imunológico, imagem que parece circular no ideário do senso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo com o propósito de defender a importância dos processos educativos no desenvolvimento do psiquismo do bebê desde o seu nascimento, e utilizamos a unidade dialética entre natureza humana e cultura para justificar nosso posicionamento. Após compreender a unidade dialética como unidade de opostos internos ao mesmo fenômeno e compreender que o desenvolvimento humano se dá pelo entrecruzamento de sua natureza biológica e cultural, passamos a descrever os principais marcos do desenvolvimento humano no primeiro ano de vida, para, enfim, olhar para esta unidade dialética dentro da escola.

Esperamos com este percurso ter possibilitado a reflexão de nosso leitor sobre a importância das atividades pedagógicas desde o nascimento, assim como a necessária compreensão de que somente pela demanda da realidade social é que a criança desenvolverá o seu organismo. O que significa dizer, contrariando o argumento do professor José Martins Filho, que o sistema imunológico do bebê se desenvolverá em unidade dialética com a realidade objetiva que o exige, ou seja, somente em contato com as situações que requeiram a sua imunidade que o bebê irá desenvolvê-la. Além disso, como já mencionado, não é somente o sistema imunológico que está em desenvolvimento nesse período, mas, sim, o desenvolvimento multilateral do bebê.

Por isso, trazemos em nosso posicionamento a luta pela qualidade da escola de educação infantil, onde devemos encontrar de forma sistematizada e organizada os conteúdos culturais necessários à humanização de nossos bebês, tarefa que está sendo cumprida por diversas secretarias municipais de educação no Brasil, dentre elas a do município de Bauru-SP, como pode ser constatado em sua Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, publicada em 2016 e disponível no site da Secretaria de Educação do município.

Assim também finalizamos, ressaltando a nossa defesa por melhores condições de trabalho e de formação para o professor de educação infantil, o qual, assim como o professor universitário, promove o desenvolvimento psíquico de seus alunos, incluindo o desenvolvimento do pensamento, tão necessário para a compreensão e transformação da realidade que vivemos.

THE MATERNITY LEAVE, NOW WHAT? DO NOT BE AFRAID OF DAY CARE!

ABSTRACT: In order to defend the school from the first months of life, this article takes the dialectical unity between human nature and culture as the axis to analyze the process of child development in the first year of life, as well as to point out educational principles for the teacher, who works with this group. To achieve this goal, we support our studies with the Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, sciences that take ownership of Historical-Dialectical Materialism and surpass naturalizing and mechanistic conceptions of development, thus affirming the need for teaching from birth. In this way, initially, we present the dialectical unity as a unit of opposites, and, consequently, human nature and culture as opposites and interiors to the studied phenomenon, that means, the global development of the individual. In the sequence we bring the understanding of the presence of this dialectical unity in the main milestones of the development process in the first year of life. Subsequently, we affirm that it is the function of the school of infantile education to indicate in their curriculum activities that aim at the humanization of the babies by the incorporation of cultural elements that promote the transformation of its elementary apparatus and allow the emergence of new social needs. So, in the end of the article, we stand up for the baby's enrollment in the day care center as soon as the caregiver's maternity / paternity leave ends.

KEY WORDS: Early Childhood Education; Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Dialectical Logic.

¿ACABÓ LA LICENCIA DE MATERNIDAD, Y AHORA? ¿NO TENGAS MIEDO DE LA GUARDERÍA!

RESUMEN: Con el fin de defender la escuela de educación infantil desde los primeros meses de vida, el presente artículo toma la unidad dialéctica entre naturaleza humana y cultura como eje para analizar el proceso de desarrollo infantil en el primer año de vida, así como apuntar principios educativos para El profesor que trabaja con este grupo de edad. Para ello, buscamos amparo en los estudios de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica, ciencias que se apropian del Materialismo Histórico-Dialéctico y superan concepciones naturalizantes y mecanicistas de desarrollo, afirmando, por lo tanto, la necesidad de la enseñanza desde el nacimiento. De esta forma, inicialmente, presentamos la unidad dialéctica como unidad de contrarios, y, consecuentemente, la naturaleza humana y la cultura como polos opuestos e interiores al fenómeno estudiado, es decir, el desarrollo global del individuo. A continuación traemos la comprensión de la presencia de esa unidad dialéctica en los principales hitos del proceso de desarrollo en el primer año de vida. Posteriormente, afirmamos que es función de la escuela de educación infantil apuntar en su currículo actividades que visen la humanización de los bebés por la incorporación de elementos culturales que promuevan la transformación de su aparato elemental y permitan el surgimiento de nuevas necesidades sociales. Así, al final del artículo, defendemos la matrícula del bebé en la guardería tan pronto termine la licencia maternidad / paternidad de la (o) cuidadora (o).

PALABRAS CLAVE: Educación de la primera infancia; Psicología Cultural; Pedagogía Histórico-Crítica; Lógica Dialéctica.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. e MARTINS, L.M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas – SP: Alínea Editora, 2007.
- ELKONIN, D. “Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância.” In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.
- _____. *Psicologia do Jogo*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.
- GAMA, C.N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2015
- KONDER, L. *O que é dialética?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- LAZARETTI, L.M. Uma palavra sobre currículo na Educação Infantil. In: Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. 2016
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2001.
- LÍSSINA, M. “La génesis de las formas de comunicación en los niños.” In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.
- MAGALHÃES, C., LAZARETTI, L.M., e EIDT, N. Os bebês e as aprendizagens: uma proposta de intervenção formativa. *Olh@res*. Guarulhos-SP. v. 5. n. 1, p. 6-21. Maio de 2017.
- MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. e MARTINS, L.M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas – SP: Alínea Editora, 2007.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.
- NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Pluma. Tradução de Anderson R. Félix. Belém, 1993.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural*: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP campus de Araraquara, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Editora Visor, 1996.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

Recebido em janeiro de 2017

Aprovado em novembro de 2017