

Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância

Ana Stela Couto Lemos¹
Lavínia Lopes Salomão Magiolino¹
Daniele Nunes Henrique Silva¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMO – Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. Partindo das considerações teórico-metodológicas dos estudos pedológicos de Vigotski, objetivamos discutir a situação social de desenvolvimento no processo de constituição da personalidade, marcada pela idade crítica. Tomando o caso de uma criança de três anos considerada agressiva, procedemos à apresentação e transcrição detalhadas dos dados, enfocando os meandros das relações sociais travadas no contexto educativo. As análises exploram a relação entre desenvolvimento e personalidade, via significação, evidenciando como a experiência vivida pela criança em um *período crítico é sentida e significada* num dado contexto (excludente, coibitivo), afetando sua personalidade – o que permite redimensionar a ideia do meio como promotor de desenvolvimento.

Palavras-chave: **Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Psicologia da Criança. Desenvolvimento.**

ABSTRACT – Development and Personality: the role of the environment in early childhood. Based on the theoretical and methodological considerations of Vygotsky's pedological studies, we aimed to discuss the social situation of development in the process of personality constitution, marked by crisis. Taking the case of a three-year-old child considered aggressive, we proceeded to the detailed presentation and transcription of the data, focusing on the intricacies of the social relations waged in the educational context. The analysis explores the relationship between development and personality via signification. It shows that the experience lived by the child in a critical period also felt and signified in a specific context, affects her personality. It allows us to re-dimensioning the idea of the environment as a promoter of development.

Keywords: **Historic-Cultural Theory. Early Childhood Education. Child Psychology. Development.**

Introdução

No movimento de elaboração das ideias de Vigotski¹, encontramos agora, com a recente tradução ao português de seus estudos pedológicos², uma potente argumentação sobre uma temática que tem consistido em um desafio aos estudos e ao trabalho com crianças na Educação Infantil³: o desenvolvimento e sua relação com a personalidade.

De fato, o próprio autor destaca em suas afirmações que o desenvolvimento “[...] é um processo em que a pessoa, desde o nascimento passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade” (Vigotskij, 2018, p. 131-132, tradução nossa). Ou, ainda: “[...] nos deteremos sobre as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança ou dito de outra forma sobre as leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança” (Vigotskij, 2018, p. 132, tradução nossa). E, finalmente: “[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao ser humano, o papel de uma fonte de desenvolvimento” (Vigotskij, 2018, p. 121, tradução nossa).

Nessa linha, para os autores da teoria histórico-cultural, a formação do psiquismo é compreendida como um processo de revoluções funcionais sistêmicas que emergem em cada nova fase na ontogênese. O desenvolvimento é dinâmico e criador na medida em que faz emergir novas estruturas funcionais a partir da relação que a criança estabelece com seu entorno cultural. Essas novas formações, para Vigotski, dizem respeito às mudanças psíquicas que ocorrem durante o desenvolvimento da consciência – o que só é possível de se desenvolver em função da relação, cada vez mais complexa, que a criança estabelece com o meio (Vygotski, 2006).

O meio, por sua vez, é variável e dinâmico – uma totalidade histórico-cultural complexa –, e marca o desenvolvimento da criança, (trans)formando a sua personalidade. A criança não está passiva à experiência com o meio, pelo contrário, ela reage afetivamente a ele, dialeticamente impactando-o e transformando-o.

Esses elementos conceituais colocados em destaque mais recentemente – a dimensão cultural do desenvolvimento, as neoformações, o papel do meio e, conseqüentemente, a constituição da personalidade da criança – são pontos complexos na teoria histórico-cultural. Eles se coadunam com outras proposições teóricas promissoras de Vigotski: o problema da idade e a situação social do desenvolvimento.

Para discuti-los, neste artigo, tomamos um estudo de caso e procedemos à análise de registros empíricos de situações vivenciadas por uma criança de três anos inserida em uma turma de Educação Infantil. A escolha dessa criança deveu-se ao fato de, entre outras coisas, ela ser muito pequena e considerada em sua ambiência educativa como agressiva e difícil. Nosso objetivo é problematizar a *situação social do desenvolvimento* vivenciada pela criança no contexto da Educação Infantil, apurando os elementos conceituais que a abarcam: *o papel do meio* e

suas especificidades no desenvolvimento e no processo de constituição da personalidade, tendo em vista a *idade crítica* em que ela se encontra.

Para tanto, partiremos de uma reflexão teórica acerca dos estudos pedológicos elaborados por Vigotski entre os anos 1931-1934 e os postulados centrais que destacamos nas *Obras Escogidas* do autor, particularmente, no volume IV que versa sobre a Psicologia Infantil. Esperamos poder não só dar visibilidade às elaborações de Vigotski, mas apurar conceitualmente as noções propostas nesses estudos, colocando em perspectiva os meandros do trabalho pedagógico com a criança pequena na Educação Infantil.

O Desenvolvimento Cultural da Criança

O ponto central da concepção de desenvolvimento apresentada por Vygotski (1995) diz respeito ao seu caráter social e cultural – o que, até hoje, lhe confere lugar de destaque nos estudos em psicologia. Apesar de o autor afirmar que o desenvolvimento é cultural, ele não despreza o seu caráter biológico, mas analisa esses dois fatores numa dinâmica de interdependência. O autor defende uma perspectiva revolucionária que, para ele, se dá na relação do sujeito com a sua ambiência histórica e cultural. Por esta razão, ele defende que o desenvolvimento da criança se dá por meio da apropriação dos bens culturais conquistados ao longo da história do ser humano (Vygotski, 1995). Mas como é possível explicar esse processo de apropriação?

Para Vygotski, conforme ressalta Pino (2005), o desenvolvimento cultural passa por três estágios: 1) O desenvolvimento em si; 2) O desenvolvimento para os outros e; 3) O desenvolvimento para si. Esses estágios, dinamicamente articulados, permitem a defesa argumentativa de que o desenvolvimento humano passa pelo outro e que a história das funções psíquicas é uma história social. Afinal, o que hoje é constitutivo na formação psíquica da criança ocorre, antes, por meio da relação social.

Ao buscar explicar a maneira como a cultura age e, não apenas influencia, mas constitui o desenvolvimento humano, Vygotski (1995) afirma que o desenvolvimento é um processo cultural que deriva das relações sociais. O autor não se limita a descrever o processo, como era comum em sua época, ele assume a abordagem materialista, histórica e dialética, buscando explicar as funções psicológicas ou sistemas que compõem o psiquismo humano em seu processo histórico de mudança e transformação. Para ele, a chave para compreender a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal está na lei do desenvolvimento geral ou lei das conversões das relações pessoais em funções psicológicas.

Contemplando o movimento histórico e dialético que fundamenta o referencial vigotskiano, concordamos com Smolka (1992, p. 328): “[...] a noção de internalização não pode ser entendida sem a referência à noção de mediação simbólica, e esta é uma das contribuições básicas de Vygotski”. Sem isso, corre-se o risco de reduzir a compreensão do ter-

mo internalização a uma operação mecânica de transposição, do que é externo ao que é interno; ou, ainda, incorrer em algum tipo de determinismo social.

Na tentativa de evitar essa compreensão reducionista e mecanicista, Pino (2000) reflete sobre essa proposição conceitual, trazendo uma contribuição para o debate:

[...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade (Pino, 2000, p. 66).

Ao defender que é a significação das relações que é internalizada no processo de conversão das relações sociais em funções psicológicas, o autor chama a atenção para o movimento dialético de constituição do ser social na relação com o outro, no e pelo processo de produção de signos e sentidos. Com isso, o autor salienta uma questão importante na perspectiva vigotskiana, à qual iremos nos deter: o desenvolvimento cultural é compreendido como constituição do ser social, de uma personalidade – como assinala Vigotski nos textos pedológicos.

Considerações Sobre o Problema da Idade na Teoria Histórico-Cultural

Considerar que o desenvolvimento é social traz importantes implicações na forma de compreendê-lo. Por um lado, trata-se de entendê-lo como resultado das relações com o meio, por outro, da forma particular como cada criança age, pensa e sente em função dessas relações. Por isso, na teoria de Vigotski, o desenvolvimento não é tratado de forma linear e/ou progressivo. Apesar de tender a uma certa teleologia, o desenvolvimento pode percorrer rotas inesperadas. A ideia de estágio ou de etapas pré-determinadas do desenvolvimento é descartada em Vigotski, pois o que lhe interessa é o resultado dessas variantes na formação de uma determinada personalidade.

Contudo, isso não significa ignorar momentos específicos dados pela periodização. Afinal, uma criança de um ano se diferencia qualitativamente quando comparada a uma criança de sete anos e assim sucessivamente. O que isso quer dizer exatamente?

Isso quer dizer que o problema da periodização está no centro da preocupação pedológica de Vigotski, em função de seu interesse pelas mudanças que ocorrem em cada momento do desenvolvimento da criança. As mudanças são estruturais, funcionais, maturacionais e precisam ser analisadas em termos da correlação entre o meio e a criança,

tendo em vista *a experiência vivida e significada por ela em uma determinada idade*.

Nessa linha, Vigotski afirma que temos que buscar as mudanças internas do próprio desenvolvimento, os pontos de viragem que revelam uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança: o que chamamos de idade.

Para o autor, pensar nas idades implica considerar indícios diversos, biológicos e/ou sociais, tomados como expressão do desenvolvimento e não como sinal ou sintoma apenas aparente do processo. Segundo o autor, o que garante as mudanças no ciclo do desenvolvimento não é a idade cronológica, mas a idade pedológica da criança. “Vimos que, de acordo com as certidões de nascimento, as crianças podem ter a mesma idade, mas de acordo com a sua idade real, podem atingir o mesmo nível em idades diferentes” (Vigotskij, 2018, p. 54, tradução nossa).

O processo de desenvolvimento é caracterizado em Vigotski pelo revezamento entre períodos estáveis e críticos que ocorrem a partir das condições de vida da criança em diferentes idades (Vygotski, 2006).

Esses períodos estáveis são mais longos, e as mudanças na personalidade da criança não ocorrem de forma brusca, são “[...] cambios debidos a insignificantes logros ‘moleculares’” (Vygotski, 2006, p. 255). O desenvolvimento ocorre de forma leve e gradativa, muitas vezes não é percebido pelo outro. Contudo, Vigotski acrescenta que se fosse estabelecida uma comparação entre o início da idade estável e o seu fim, seria possível perceber a diferenciação qualitativa e importante daquilo que ocorreu no desenvolvimento durante esse período. Sobre isso, Vygotski (2006, p. 255) afirma que: “[...] el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos de la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan más tarde como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad”.

Já os períodos de crise são mais curtos, e a criança apresenta mudanças bruscas nos traços de sua personalidade.

En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis (Vygotski, 2006, p. 256).

O início e o fim do período de crise não são possíveis de serem rigidamente determinados. Sua origem é discreta, mas se acentua até o momento de pico. Neste contexto, as mudanças na criança se apresentam de modo bastante acentuado e ela pode viver momentos de sofrimento e conflitos íntimos (Vygotski, 2006).

Os períodos críticos são assinalados por Vygotski (2006) da seguinte forma: pós-natal, um, três, sete e treze anos. Tais períodos se diferem em cada criança, podendo se apresentar de forma mais ou menos

intensa em função da sua experiência com o meio. A crise gera instabilidade e pode trazer perdas de algo que guiava a atividade até então. Sobre isso, Vygotski (2006, p. 257) afirma: “[...] el niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo”.

Contudo, a crise, para Vigotski, não pode ser negativada, pois ela é fundamental para entender os tais pontos de viragem do desenvolvimento que revelam a dimensão dialética e revolucionária do processo: o desenvolvimento inverso – que quer dizer a extinção da velha estrutura – que dá origem aos novos aspectos da personalidade da criança. Dessa forma, mais do que uma dimensão destruidora, há um elemento criador na crise.

Assim, após os períodos críticos, em cada idade, encontramos sempre uma nova formação central – em termos dinâmicos e funcionais do próprio sistema psicológico – que guia todo o processo de desenvolvimento, reorganizando a personalidade da criança sob novas bases. O que são as novas formações?

As novas formações dizem respeito a um novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança que implicam mudanças psíquicas e sociais que ocorrem em cada idade, orientando o desenvolvimento da criança. Elas assumem a posição central – *linha central* – no processo de desenvolvimento em cada período específico. Contudo, elas não são as únicas, tampouco se encontram isoladas. Agrupam-se a elas outras novas formações: *as novas formações parciais*. Essas formações são aquelas que ainda não podem ser observadas no seu desenvolvimento e estão relacionadas às dimensões ainda separadas da personalidade da criança. Tais neoformações – que se relacionam de maneira mais direta ou menos direta com as mudanças que se produzem em uma determinada idade – são, portanto, linhas acessórias do desenvolvimento.

De por sí 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 irrepetible (Vygotski, 2006, p. 262).

Na idade pré-escolar, por exemplo, quando a função psicológica predominante é a memória, a imaginação é a nova formação que emerge no desenvolvimento da criança. Já na primeira infância, a função que predomina é a percepção, que se vincula às emoções e a nova formação típica desse período é a linguagem, como veremos abaixo na análise dos dados.

Assim, a dinâmica de cada idade depende da sua própria estrutura funcional. Em cada idade, uma determinada estrutura determina o papel e o peso de cada linha parcial do desenvolvimento na formação da personalidade. Quer dizer:

En cada período de edad el desarrollo no modifica, en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto; en el desarrollo, precisamente, existe una dependencia inversa: la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de sus partes (Vygotski, 2006, p. 262).

Quando problematizamos essas questões, tomando as considerações pedológicas de Vigotski, entendemos que a cada idade alteram-se não somente aspectos separados da consciência – algumas funções ou atividades –, mas toda a estrutura global se transforma. Assumir essa transformação implica considerar centralmente o papel do meio no desenvolvimento e na constituição da personalidade da criança.

O Meio, a Situação Social de Desenvolvimento e a Perejivanie

Vigotskij (2018), ao discutir o problema do meio no desenvolvimento da criança, não elabora uma definição para este conceito, mas deixa pistas que ajudam a afastar a concepção de meio apenas vinculada a noção de ambiente, enquanto recorte geográfico, meio físico ou condições ambientais de um organismo. Pino (2010), ao buscar desvendar essa trama a partir dos indícios apresentados por Vigotski, procurou evitar possíveis reducionismos no tratamento da concepção sobre o meio. “Por meio *no sentido imediato da palavra* Vigotski entende aquele no qual a criança está inserida; é o meio que a rodeia, do mais próximo e restrito ao mais amplo e diverso” (Pino, 2010, p. 748).

Vigotski argumenta que o “[...] pedólogo não estuda o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e a significação do meio, da participação, e sua influência sobre o desenvolvimento da criança” (Vigotskij, 2018, p. 114, tradução nossa). Estudar a influência do meio no desenvolvimento da criança é, então, considerar o meio em seu papel, *em relação* à criança. Além disso, implica considerar *a relação que a criança de uma determinada idade estabelece com o meio em uma dada situação social*.

O fato é que Vigotski (1995) defende que existe uma interdependência entre os seguintes fatores: a constituição do psiquismo da criança, o seu meio social e a dinâmica global de cada período etário. O resultado dessa interdependência, o autor denominou por situação social de desenvolvimento.

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño

adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual (Vygotski, 2006, p. 264).

A situação social do desenvolvimento estrutura o modo de vida da criança ou a sua existência social. Vigotski complementa que o papel do meio no desenvolvimento é avaliado a partir das seguintes influências: o nível de compreensão, de tomada de consciência e da apreensão daquilo que ocorre no meio. Cada um destes fatores age de maneira bastante peculiar na sua relação com a criança. Uma criança de um ano se comporta em relação ao meio de forma radicalmente diferente de uma criança de sete anos. Os processos sistêmicos de seu funcionamento psíquico se ampliam conforme cada faixa etária, ampliando-se também os sentidos que se produzem na experiência vivida. Por esta razão, a idade pedológica é um fator determinante, pois reflete a maneira como a criança compreende uma determinada situação (Vigotskij, 2018). Sobre isso, Marx afirma: “Minha relação com o meio é minha consciência” (Marx; Engels apud Vygotski, 2006, p. 253, tradução nossa).

Diante disso tudo, não é possível compreender as implicações do meio no desenvolvimento sem conhecer os aspectos que compõem a *relação da criança de uma determinada idade com o meio*. Essa intrincada relação é tratada por Vigotskij (2018) ao trazer um conceito que tem sido bastante discutido e abordado no debate atual: *perijivanie*, traduzido para o português como vivência⁴.

Uma experiência vivida é uma unidade que é representada de forma indivisível, por um lado, pelo meio, ou seja, o que está sendo vivido – uma experiência vivida está sempre relacionada a algo externo à pessoa – e, por outro lado, a forma como a vivo de forma singular, ou seja, todas as particularidades pessoais e as do meio são representadas simultaneamente na experiência vivida; todos os fatores ambientais, mas também aqueles relacionados à personalidade da qual se originam, todos os traços de caráter dessa pessoa, seus traços constitutivos, estão relacionados com o acontecimento em questão (Vigotskij, 2018, p. 116, tradução nossa).

Notamos como a *perejivanie* demarca uma resultante, unidade dialética da relação entre o meio e a criança, em uma dada situação social de desenvolvimento. Nessa linha, Vigotski aponta que a *perejivanie* de uma situação no meio define como se dará a influência dessa situação sobre a criança (trans)formando sua personalidade. Isso quer dizer que não podemos analisar um momento (independente ou isolado) desarticulado do contexto em que ele é produzido. O foco tem que ser ajustado ao momento “[...] refratado através da experiência vivida da criança” (Vigotskij, 2018, p. 113, tradução nossa).

Para explicar isso, Vigotskij (2018) analisou a *perejivanie* de três irmãos (com diferentes idades) e sua mãe alcoólatra. Ela, quando estava embriagada, espancava os filhos, lançava-os no chão. Diante da mesma situação, cada uma das crianças reagia afetivamente de uma determi-

nada maneira. A criança menor apresentava medo, gagueira e muita ansiedade; a segunda, um pouco mais velha, demonstrava um estado de extremo sofrimento, conflitos internos e ambivalência relacionados aos afetos maternos e; o filho mais velho mostrava-se maduro, com preocupações precoces, pois já entendia que a sua mãe era doente e, por isso, ele deveria cuidar dela e dos pequenos, tornando-se chefe da família. Com esse exemplo, Vigotski procura discutir como o mesmo meio afeta cada criança de uma forma específica, a depender, não apenas da idade em si, mas da *perejivanie* de cada criança em uma determinada idade levando em consideração seu entorno.

Tomando as elaborações de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural, vamos nos deter no estudo de caso de uma criança de 3 anos, na primeira infância. Vigotski explica que essa faixa etária é muito estudada, pois a conduta da criança é radicalmente transformada: a) ela começa a se deslocar no espaço com destreza e tem complexificada a relação funcional entre percepção, emoção e ação; b) a linguagem (nova formação) se desenvolve, bem como a consciência infantil com a ampliação das relações sociais da criança e; c) os primeiros atos de oposição e protesto aparecem na sua personalidade (Vygotski, 2006). Tomando esses aspectos em relevo, buscamos responder as seguintes perguntas: quais efeitos produzidos pelo meio marcam a situação social de desenvolvimento da criança em idade pequena no contexto educacional? E como esses efeitos podem se desdobrar do seu desenvolvimento e na formação de sua personalidade?

Metodologia

A escolha por guiar essa pesquisa a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski é a definição de uma postura, um modo de olhar para os aspectos que circunscrevem a situação social do desenvolvimento de uma criança, observando atentamente as formas com as quais o meio vai marcando o seu desenvolvimento, sem perder de vista as relações sociais, sua história em uma dada ambiência cultural e afetiva que envolvem e circunscrevem essas relações. “Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento” (Vygotski, 1995, p. 68).

A preocupação do pesquisador está em acompanhar e analisar o processo psicológico, atentando-se para as transformações funcionais, sem perder de vista a dimensão histórica do desenvolvimento. Vygotski (1995, p. 68) acrescenta: “[...] la conducta sólo puede ser comprendida como historia de la conducta”.

Ao discutir o método pedológico, Vigotskij (2018) afirma que não é possível estudar o desenvolvimento tomando-o em termos quantitativos apenas, mas é necessário considerá-lo em termos processuais. Afinal, estudar o papel do meio no desenvolvimento da criança implica fazer a análise do ponto de vista de suas vivências, já que nelas são levadas em conta “[...] todas particularidades pessoais da criança que contribuíram para determinar suas relações a uma situação dada” (Vigotskij,

2018, p. 116, tradução nossa). Nessa perspectiva, é preciso entender as relações entre as mudanças na situação social de desenvolvimento, a partir das dinâmicas das idades e a perejivanie que marcam a formação concreta do psiquismo infantil, considerando o surgimento do novo: as neoformações (Vigotskij, 2018).

Aqui, compreende-se o modo de olhar para os aspectos psicológicos, que constituem a situação social do desenvolvimento de uma criança, processualmente. O que interessa é observar as formas pelas quais o meio marca o desenvolvimento, considerando a ambiência cultural e afetiva que envolvem e circunscrevem as relações sociais que emergem em um determinado contexto. Por isso, a descrição detalhada dos fenômenos é fundamental para focalizar a realidade em transformação, atribuindo sentidos no decorrer da experiência vivenciada entre os participantes da investigação.

Para fins deste artigo, decidimos construir um estudo de caso. André (2013) caracteriza o estudo de caso a partir de três aspectos importantes, quais sejam: 1) a observância que o conhecimento se dá em constante construção; 2) o registro meticuloso da multiplicidade de dimensões que envolve o caso a ser estudado e; 3) a atenção aos aspectos da realidade que circunscrevem o estudo, podendo ser significado por diferentes pontos de vista.

Ainda segundo a autora, o estudo de caso é caracterizado não como um método específico, mas como um tipo de conhecimento que é revelado ao longo da pesquisa; um quebra-cabeça que vai, pouco a pouco, sendo montado. As peças desse quebra-cabeça podem ser comparadas à multiplicidade dos aspectos que compõem o caso pesquisado. Cada um destes aspectos permite circunscrever a situação social do desenvolvimento da criança estudada.

Considerações sobre o Trabalho de Campo e o Sujeito do Estudo de Caso

A investigação⁵, trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada (Lemos, 2018) em uma instituição de Educação Infantil, em um bairro periférico de um município do interior do estado de São Paulo, em uma turma composta por 25 crianças de dois a três anos de idade. Além das crianças, havia mais cinco educadoras: a professora (Dora), duas monitoras (Elen e Kelly) e duas agentes da Educação Infantil⁶ (Rita e Sueli) que participavam das atividades e se revezavam durante os períodos da manhã e da tarde. O estudo ocorreu durante um semestre, perfazendo um total de 1 a 3 visitas semanais à instituição no turno matutino. Ricardo, o menino do caso investigado, havia acabado de completar 3 anos quando começou o trabalho de campo. Sua família vivia em um contexto de vulnerabilidade. Seus pais eram separados e ele morava com a mãe na casa do avô. Ricardo, que entrou na creche logo após completar 1 ano, era considerado uma criança agressiva e desobediente.

Considerações sobre a Construção e o Tratamento dos Dados

A pesquisa contou com a utilização de vários procedimentos e instrumentos metodológicos para a configuração das análises. A construção dos dados ocorreu por meio de: a) registros de situações vivenciadas em diário de campo da pesquisadora; b) análise do livro de registros diários da turma⁷; c) análise do relatório individual da criança (avaliação); d) relatos da mãe e dos educadores que acompanharam a criança antes e durante a pesquisa e; e) transcrição minuciosa das videograções realizadas na sala de aula, a partir do uso de duas câmeras: uma fixa e uma móvel⁸. Foram feitas videograções da rotina das crianças desde o período de acolhida na sala até o horário do almoço ou após, até o horário de as crianças dormirem, registrando: momentos na roda de conversa inicial, atividades com as crianças na sala e brincadeiras no parque e no tanque de areia. Em meio à rotina das crianças, diversas situações em que Ricardo se relacionava com as educadoras e as demais crianças foram registradas, transcritas e analisadas posteriormente.

As informações obtidas no conjunto destes procedimentos e instrumentos metodológicos compuseram o estudo de caso. Os dados buscaram responder ao objetivo desta pesquisa, quer seja: apontar para aspectos importantes acerca da situação social do desenvolvimento vivenciada pela criança no contexto educacional da Educação Infantil (o meio) na constituição de seu desenvolvimento e formação de sua personalidade.

Os resultados dessa pesquisa foram organizados em duas etapas:

1) uma apresentação do estudo de caso articulando ao relatório individual da criança, aos registros cotidianos das educadoras, ao diário de campo da pesquisadora e situações videogravadas com o objetivo de contextualizar, por diferentes ângulos, o meio em que a criança estava inserida;

2) transcrição detalhada de uma cena videogravada com a intenção de evidenciar as relações entre os adultos e as crianças e apenas entre as crianças no contexto de sala de aula.

Resultados – Apresentação do Estudo de Caso de Ricardo: o contexto educacional

No relatório individual, escrito pela professora e compartilhado com a família, no dia 11 de abril de 2017, a docente relatou que “Ricardo tem demonstrado aceitar e retribuir manifestações de afeto, como beijos e abraços, contudo, ao envolver-se em conflitos, bate e morde seus colegas de turma e as educadoras do setor”. No livro de registros diários das educadoras, por sua vez, foram encontradas quarenta e uma ocorrências (entre fevereiro e julho) com o nome de Ricardo. Dentre essas situações, apenas cinco descreviam eventos positivos, outras três eram relativas a quedas e as demais eram queixas quanto ao seu comportamento. Em 28 de março de 2017 (registro diário, matutino), uma das

educadoras escreveu: “O Ricardo saiu correndo pelo parque, quando o trouxemos, ele se jogou no chão, bateu na professora com tapas e arranhões e jogou um brinquedo na Sueli. Na roda, o Ricardo mordeu a Maria e nos desobedeceu diversas vezes”. No mês seguinte, o registro indicava que:

Ricardo, após sua chegada, tentou fugir da sala. Ao ser contido pela Sueli e pela Rita, chutou e tentou bater nelas. Conversamos com ele explicando que não é legal agredir as pessoas e que devemos acarinhá-las. Depois, ele se desculpou com as educadoras. Numa disputa de espaço, enquanto brincávamos no parque do fundo, Ricardo mordeu o nariz do Dante (Registro diário, matutino, 26 de abril, 2017).

Ao longo dos registros de diário de campo da pesquisadora, foram sinalizadas conversas informais com os agentes e monitores que tinham trabalhado com o menino em anos anteriores. Eles destacaram que Ricardo batia muito e que se masturbava com frequência. Uma das agentes, que trabalhava com o menino durante a pesquisa, também comentou reiteradas vezes que Ricardo tinha um *temperamento difícil* e que ele *fazia maldades*.

No diário de campo também mereceu atenção o registro das estratégias usadas pelas educadoras para conter Ricardo. “Hoje, a professora, durante a roda, mencionou o Ricardo que, caso ele não ficasse sentado, iria para o colo da Sueli. Mas Ricardo demonstrou que não queria ir, balançando a cabeça negativamente” (Diário de campo da pesquisadora, 23 de maio, 2017). Vale salientar que as crianças desobedientes também eram colocadas em uma cadeira no canto da sala para refletirem sobre o que faziam de errado. Com relação ao comportamento do menino, foi registrado: “Ricardo não gostava deste lugar; ele ficava muito agitado e agressivo por ser colocado na cadeira” (Diário de campo, 09 de junho, 2017).

No que tange às videograções – entre as diversas situações captadas em meio à rotina das crianças – chamou a atenção o modo de participação de Ricardo com relação às demais crianças de sua turma. Era comum o menino se envolver nas brincadeiras e ser ignorado pelas outras crianças. Isso foi claramente retratado em uma cena que traz a brincadeira do “‘Tá pronto, seu lobo?’. Ricardo, correu, se envolveu, brincou bastante, mas nunca era pego por outra criança e, por isso, não se tornava lobo. Mesmo quando ele chegava perto de uma criança que estava pegando, ela escolhia outro colega para virar lobo” (Transcrição da videogração, 04 de maio, 2017).

Em uma brincadeira videogravada de *Pega-pega*, foi registrado que

Ricardo era a criança que estava com o pega. Ele pegou Manu (uma colega de classe), mas ela choramingou dizendo que ele a beliscou (o que não tinha ocorrido). A pesquisadora, ao ver a situação, explica para Manu que Ricardo não havia beliscado, mas a menina parece não ouvir o adulto e desiste da brincadeira. Outras crianças também ignoravam Ricardo e, quando ele se aproximava para pegar, elas diziam que não estavam brincando (Transcrição da videogração, 04 de maio, 2017).

Os dados revelam que as crianças tinham certa reserva de Ricardo, acreditando que ele podia bater, morder, empurrar ou agir inadequadamente com elas.

O envolvimento de Ricardo nas atividades propostas pelas educadoras também era evidente. Em contexto de sala de aula, especificamente, observamos um padrão de comportamento do Ricardo nas cenas videogravadas: o menino sempre queria participar das atividades, mas era constantemente cerceado pelas educadoras e se frustrava com as coibições, demonstrando, muitas vezes, reações inesperadas como esperar, se jogar no chão, se masturbar. Isso acontece, por exemplo, quando a pesquisadora brinca de mágico com as crianças.

Durante a brincadeira, Ricardo foi escolhido para ser o ajudante do mágico. Ele ficou muito empolgado com a atividade (fazer uma massinha) e se aproximou para ver de perto. O mágico colocou os ingredientes numa vasilha e, então, Ricardo deveria mexer até chegar ao ponto final. Ele se levantou para colocar os outros ingredientes, mexendo em tudo que estava na mesa. Apesar de a pesquisadora pedir para que ele voltasse ao seu lugar e esperasse, Ricardo continuou a mexer na massinha. As educadoras chamaram a atenção do menino diversas vezes. Como ele não obedeceu, Elen disse que ele não participaria mais da atividade: pegou o menino no colo, por cima dos colegas. Ele começou a se debater e a esperar chorando e chutando tudo ao redor. Por fim, Elen decidiu retirá-lo da sala (Transcrição da videogravação, 19 de junho, 2017).

Cena Narrativa Baseada em Videogravação e Transcrição Detalhada das Relações Sociais Adulto-Criança e Criança-Criança Realizadas em Sala de Aula

Entre o total do material videogravado transcrito e analisado, articulado aos outros documentos investigativos produzidos, chamou a atenção a recorrência de situações que evidenciavam o modo de participação e envolvimento de Ricardo nas atividades e como ele era tolhido pelos adultos e outras crianças. A cena abaixo selecionada retrata uma dessas situações.

Cena – Animais na Caixinha (03 de maio, 2017)

A sala de aula contava com a presença da professora (Dora), 2 agentes da Educação Infantil (Rita e Sueli), 19 crianças e a pesquisadora. Em um quadrado feito no chão da sala, com uma faixa amarela, Dora se sentou com as crianças e apresentou uma caixa sensorial vermelha com alguns bichinhos de plástico ou de pelúcia. Após retirado o bichinho, *por um dos adultos presentes*, as crianças deveriam lembrar músicas conhecidas que falavam sobre aquele animal e cantá-las. Elas indagaram a Dora sobre alguns bichinhos, mostrando que estavam cheias de expectativa e curiosidade. Assim que a Rita fez menção de tirar o primeiro bichinho, gritaram: “Ai que medo! Ai! Ai!”, mas não saíram do seu lugar. Contudo, Ricardo e Nina não conseguiram se conter. Eles avançaram, algumas vezes, para alcançar a caixa, saindo da faixa amarela – que estabelecia

o limite do lugar em que deveriam ficar. Dora chamou a atenção deles, pois haviam ultrapassado o limite. A Nina insistia em ir atrás da caixa, mas num determinado momento, ela para de tentar e fica em pé mais afastada. Ricardo ainda resiste, tentando pegar a caixa. Quando ouve a Dora chamar sua atenção, ele volta para o seu lugar, mas logo é atraído para a caixa novamente. Isso se repete algumas vezes, até que a Dora, ao levantar a caixinha, fala com um tom mais incisivo: “Ricardo, Ricardo, olha só... vá sentar! Olha só, você tem que sentar!”. Ricardo se senta na frente dela e tenta mexer na caixinha, mas Dora quer que ele volte para a faixa amarela e, olhando para ele, fala: “Gente, com o bumbum ó... na faixa amarela”. A cada vez que algum adulto tirava o bichinho, Ricardo fazia carinha de susto. Contudo, ele continuou avançando para o meio, ainda sentado, mas cantando com as crianças a música e fazendo os gestos. Dora lembra: “Ricardo, ó... com o bumbum na faixa amarela”. Mas ele insiste e segue avançando para mais próximo da Dora. Ele fica ajoelhado e começa a girar o corpo, até que seu pé bate no jacaré, lançando-o para mais longe. Dora olha para ele e diz com mais firmeza: “Ricardo, assim você atrapalha a brincadeira”. Ricardo reage: “Eu não!”. Outras crianças saem do lugar e Dora chama a atenção para que voltem. Ricardo sai novamente do lugar, vai até a Dora e se deita no seu colo. Ela fala algo em seu ouvido e, só então, ele volta para o lugar. Quando começa outra música, ele sai novamente do lugar e empurra propositadamente os bichinhos com o pé, depois pula neles. Rita diz: “Ai, que maldade!”. Ricardo continua andando, dança na frente da pesquisadora, a abraça (como costuma fazer em outras situações), senta-se novamente, mas logo volta a circular no meio da roda. Sueli suspendendo-o pelos braços e o coloca na faixa amarela. Ela coloca uma cadeira atrás dele e se senta ali com a intenção de contê-lo. Enquanto Dora cantava com as crianças, Ricardo tenta sair do lugar, mas Sueli o puxa para a faixa amarela. Mais uma vez, ele tenta sair, mas é puxado novamente por ela, até que ele consegue escapar ajoelhado para o outro lado da roda. Sueli, então, se levanta para ir na direção dele, mas ele é mais rápido e vai para o meio da roda. Nessa altura, Dora já está encerrando a brincadeira e orienta outra atividade.

Análise dos Dados

Na cena transcrita chama a atenção o modo como Ricardo participa da atividade proposta: ele se manifesta efusivamente com as demais crianças, ao ver a caixinha; canta as músicas sobre os animais; faz gestos; demonstra uma expressão de susto (quando vê cada bichinho ser retirado dela); levanta-se; movimenta-se; tenta se aproximar para tocá-la; senta-se no meio da roda, à frente da professora, para ver a caixinha de perto; ajoelha-se à frente dela; derruba um dos bichinhos; e, ao final, ele os empurra com os pés e pula sobre eles. Seu movimento, suas expressões (orais e corporais), seus gestos denotam, num primeiro momento, envolvimento, curiosidade e interesse pela atividade. Aqui, evidenciamos que seu modo de participação vai muito além de um interesse apenas contemplativo, ele quer fazer, agir e se relacionar com a turma. Por que isso ocorre? Que elementos podem ser apreendidos aqui?

Se tomarmos as elaborações de Vygotski (2006) sobre a primeira infância, momento em que Ricardo se encontra em seu processo de desenvolvimento, temos que compreender que a percepção, a emoção e

a linguagem são aspectos centrais a serem considerados. Na primeira infância, as funções psicológicas se encontram, inicialmente, indiferenciadas entre si – percepção, emoção, memória etc. – e passam paulatinamente a se coordenar (Vigotski, 2018).

Vigotski (2018) mostra como a percepção, num primeiro momento, assume lugar de centralidade, afetada por outras funções em estado de emergência que, como vimos, compõem as linhas acessórias do desenvolvimento. Nesse contexto, o autor afirma que a emoção e a percepção organizam a ação da criança nesse período, caracterizando a formação de sua consciência que, como veremos a seguir, é redimensionada pela emergência da linguagem – como uma nova formação. A criança na primeira infância percebe cada objeto com nuances afetivas (Vygotski, 2006). O objeto a atrai pelo afeto, ela quer tocar em tudo que vê, sair do seu lugar e explorar as coisas: a percepção é afetiva. Com isso, podemos compreender que os modos de participação do Ricardo precisam ser compreendidos em termos de seu envolvimento afetivo – força atrativa.

Entretanto, esses modos de participação são significados de uma outra forma pelas educadoras no contexto em que se encontram. Elas parecem sempre esperar um comportamento mais passivo das crianças diante do que estão propondo, afinal os pequenos devem ficar sentados atrás da linha amarela, vendo os adultos tirando os bichinhos da caixa. Eles precisam também esperar, um a um, a sua vez para fazer alguma coisa que foi solicitada, devendo ouvir e atender prontamente o que dizem as educadoras. Caso isso não ocorresse, comumente, exclamavam: “Vocês hoje estão demais!”, “Assim não dá!”, “Tá muito difícil isso!”. Podemos dizer que, de uma maneira geral, era bastante difícil (para não dizer impossível) que todas as crianças ficassem paradas diante das atividades propostas pela professora. Sem dúvida, exigir de todas as crianças entre dois ou três anos esse nível de autocontrole é uma expectativa que pode gerar frustração, pois pode não ser compatível com esse momento da periodização de seu desenvolvimento.

Importante observar na cena transcrita que Ricardo, para além da curiosidade e interesse inicial, também revela uma impaciência frente às negativas das educadoras, uma resistência às normas estabelecidas: ele cruza a faixa amarela; se levanta; anda pela sala; senta-se no meio da roda; derruba os bichinhos e depois pisa propositadamente sobre eles. Isso vai sendo evidenciado à medida em que a professora, como faz com as outras crianças, chama a sua atenção para que ele volte para o lugar diversas vezes. Ela alerta: “Ricardo, ó... com o bumbum na faixa amarela”. Ele retorna ao lugar demarcado, mas insiste porque quer tocar nos bichinhos. Ele se aventura a avançar até a caixa, mas acaba derrubando um deles sem querer. A professora, então, diz: “Assim você atrapalha a brincadeira”. Ele retruca: “Eu não”. Depois, ele oscila e cerca a professora – deitando-se em seu colo! Novamente a professora o coíbe falando algo em seu ouvido. Não sabemos o que foi dito, mas vemos que ele volta para o lugar. E, quando começa uma outra música, ele já não se dispõe mais a cantar com os colegas, como fez no início. Ele sai novamente do

lugar e empurra propositadamente os bichinhos com o pé e pula neles. É interessante pontuar aqui como o menino reage afetivamente a este acontecimento em meio aos sentidos produzidos sobre seus modos de participação nas atividades e brincadeiras, nas relações travadas com as crianças e com as educadoras.

Vygotski (2006) afirma que, aos três anos, a criança experimenta um novo momento, em que a situação do desenvolvimento social, que até aqui a impulsionava, torna-se desconfortável gerando uma crise. A criança – até então colocada em lugar de maior observação, de certa passividade com relação ao meio, em termos de suas possibilidades de ação e compreensão – passa a querer e poder participar das práticas sociais de uma nova forma. No caso de Ricardo, percebemos o movimento marcado pelo interesse e envolvimento, mas, também, pela impaciência e resistência. Conforme destacamos acima, ele não apenas reage às palavras das crianças e dos adultos de seu entorno, mas compreende melhor o que tais palavras significam e se recusa a fazer o que é pedido.

Vygotski (2006) discute a recusa manifesta no comportamento da criança situando-a, no âmbito geral dos sinais mais característicos dessa idade crítica, quais sejam: negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação – o que compõe o período crítico. Nesse momento, o autor afirma que é comum a criança querer fazer tudo só – independentemente do outro – e que, em caso de impossibilidade, ela pode protestar violentamente. Na cena do mágico, por exemplo, Ricardo, quando excluído da atividade, se debate e esperneia, chorando e chutando tudo ao seu redor. Ou, ainda, como vimos nos registros, ele sai correndo pelo parque, se joga no chão, bate e joga brinquedos nas educadoras.

Ainda sobre a crise, Vygotski (2006) faz menção a uma *guerra* que a criança trava com todos que estão à sua volta, bem como o despotismo que se revela nos momentos em que ela busca formas de mostrar o seu poder em relação aos outros.

En la crisis de los tres años se produce el llamado desdoblamiento: los conflictos pueden ser frecuentes, el niño llega a insultar a su madre, a desdeñar los juguetes que se le ofrecen en un momento poco oportuno, a romperlos de pura rabia. Hay cambios en la esfera afectiva y volitiva, lo que prueba la creciente independencia y actividad del niño. Todos esos síntomas, que giran en torno al 'yo' y a las personas que le rodean, demuestran que las relaciones del niño con la gente que le rodea o con su propia personalidad ya no son los de antes (Vygotski, 2006, p. 373).

Esses sinais parecem retratar uma criança difícil de educar. Mas Vygotski salienta que toda essa complexidade tem íntima relação com a reestruturação interna da criança, a partir das relações sociais mais profundas que ela estabelece com o meio. “La crisis es producto de la reestructuración de las relaciones sociales recíprocas entre la personalidad del niño y la gente de su entorno” (Vygotski, 2006, p. 375). Esses processos de mudança influenciam a criança, o que nos leva a refletir sobre como essa experiência vivida é *significada* num dado contexto,

afetando a sua personalidade. Isso é importante porque o problema do significado, do sentido é destacado por Vigotski (2006) ao longo de toda sua elaboração sobre o papel do meio no processo de desenvolvimento da criança e formação de sua personalidade.

Para Vigotski, a criança com três anos tem uma relação com o meio bastante ampliada, ela pode se deslocar e, o mais importante, ela desenvolve a linguagem. Aqui, a experiência com a palavra assume uma importante dimensão no desenvolvimento infantil. Ricardo, por exemplo, é capaz de manifestar sua discordância com relação ao meio, se contrapor ao adulto pela palavra. Lembramos como a linguagem torna-se a principal nova formação dessa fase:

La principal nueva formación central de la infancia temprana está vinculada al lenguaje, gracias a que el niño establece relaciones distintas con el medio social que el bebé, es decir, se modifica su actitud ante la unidad social de la que él mismo forma parte (Vygotski, 1995, p. 356).

Essa nova formação, para Vigotski, se deve à maior complexidade da relação da criança com os adultos. Afinal, são os adultos que impulsionam a criança para formar novos processos de generalização e abstração que estão implicados no domínio da linguagem “[...] en la palabra el número de vínculos y representaciones del objeto es mayor que en la simple percepción del objeto” (Vygotski, 2006, p. 360).

A linguagem implica na reconfiguração complexa da consciência, alterando radicalmente a conduta da criança: “[...] la temprana edad es, justamente, la etapa en la cual surge la estructura semántica y sistémica de la conciencia, cuando surge la conciencia histórica del ser humano existente para otros y, por consiguiente, para el propio niño” (Vygotski, 2006, p. 366).

Quando partirmos dessa afirmação, compreendemos que a palavra da criança é parte de um todo complexo que se relaciona com o universo comunicativo e semiótico que a circunda. Então, somos obrigados a reconhecer que a forma como se fala do Ricardo e o que se diz sobre o Ricardo o afetam, significam algo para ele e, de alguma forma, o constituem. Com relação a isso, no caso de Ricardo, chama a atenção, ainda, o modo como ele é nomeado e as suas ações e expressões são significadas (pelas demais crianças de sua turma e pelas educadoras). As crianças o ignoravam na brincadeira, demonstrando medo e desconfiança. Conforme vimos nos relatos destacados, Ricardo era considerado pelas educadoras como uma criança com *temperamento difícil* e que *fazia maldades*. Ao final da cena transcrita, isso é deflagrado: no momento em que Ricardo chuta os bichinhos Rita fala: “ai que maldade”.

Aqui, é importante retomar as ideias que Vygotskij (2018) aprofunda em sua *quarta aula*, ao enfatizar que não é o elemento do meio em si – tomado independentemente da criança – que deve ser analisado, mas a sua significação, o que se revela da *perejivanie* da criança como resultado da influência do meio no seu desenvolvimento e personalidade. Enfim, como isso se dá no caso de Ricardo?

Numa leitura inicial e preliminar, poderíamos afirmar que Ricardo é uma criança difícil e desajustada. Ele chuta, morde, bate, se joga no chão e, muitas vezes, atrapalha o andamento da aula. Alguns poderiam, inclusive, sugerir que Ricardo precisa ser adaptado à escola, afinal tem algo de errado com ele. Em 06 meses, o menino teve 41 ocorrências negativas no registro das educadoras.

Focalizar somente o menino nos distancia da perspectiva teórica assumida neste artigo. Afinal, suas atitudes não podem ser analisadas, conforme dito acima, de forma isolada, mas dentro do contexto em que são (re)produzidas. O meio em sua relação com o menino, aqui, é o foco de interesse porque ele revela a *situação social de desenvolvimento vivenciada por Ricardo e significada numa trama de relações complexas*.

Como Vygotski (2006) assinala, há uma relação que se estabelece entre a criança e o meio que a cerca que é única, peculiar, específica, irrepetível a cada idade; essa situação social de desenvolvimento, como vimos, é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento de cada período de idade e determina as trajetórias que permitem à criança formar novos aspectos de sua própria personalidade, já que “[...] la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (Vygotski, 2006, p. 264).

Nessa linha, podemos partir da afirmação de Vygotski de que o meio é promotor de desenvolvimento. Mas em que sentido isso pode ser tomado no caso de Ricardo?

Em *A quarta aula*, Vygotskij (2018) traz a noção de *prisma* para denotar como a influência do meio sobre a criança/pessoa não simplesmente reflete seus aspectos essenciais, mas os refratam. No movimento de reflexão e refração, a pedologia se volta para

[...] aquele prisma que refrata a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá encontrar a relação existente entre a criança e o seu meio, a experiência vivida (*perejivanie*) da criança, em outros termos, como a criança toma consciência de um acontecimento dado, lhe dá sentido e como ela reage afetivamente a este acontecimento particular (Vygotskij, 2018, p. 115, tradução nossa).

Em nossas análises, procuramos explorar um certo movimento de reflexão e refração no desenvolvimento de Ricardo evidenciado pelos seus diferentes modos de participação e envolvimento nas brincadeiras e atividades propostas; e, ao mesmo tempo, o modo de atuação das educadoras e de recepção das crianças, majoritariamente coibitivos e excludentes.

Isso se reflete, em parte, na exclusão das outras crianças que têm medo de brincar com ele, em parte, nos gestos mais duros que ele exprime com base nas situações aqui colocadas em perspectiva. Conforme temos argumentado, o modo como as educadoras se referem a ele para as outras crianças, como agem com ele e atribuem sentido a suas ações e reações, o atravessa, afeta e constitui.

É nesse movimento que Ricardo faz sentido do vivido, reage afetivamente diante dos acontecimentos significando-os e, com isso, se desenvolve e forma a sua personalidade. Não podemos dizer como Ricardo se sente ou qual rota seguirá o seu desenvolvimento, nem como será a sua personalidade. Mas podemos considerar as marcas que se explicitam nesse processo: a agressividade, a coibição, a exclusão etc. E, mais do que isso, podemos vislumbrar como as marcas do vivido vão sendo introjetadas nele – um menino de apenas três anos!

Considerações Finais

O desafio assumido nesse texto foi o de analisar o processo de desenvolvimento em sua relação com a personalidade, tomando as elaborações de Vigotski. Para tanto, trouxemos à discussão conceitos formulados pelo autor em seus textos pedológicos: a idade, a crise e o papel do meio; e apresentamos detalhadamente uma situação empírica analisando-a.

Tomamos o caso de Ricardo, em um estudo, para problematizar *a situação social do desenvolvimento* vivenciada pela criança e significada no contexto educacional da Educação Infantil procurando evidenciar: as especificidades do meio e as particularidades implicadas no seu processo de desenvolvimento e formação da sua personalidade.

Não aprofundamos, aqui, as contradições e complexidades que envolvem a constituição da personalidade na obra de Vigotski, mas apresentamos o problema. E, para além disso, o colocamos em perspectiva tomando-o em sua intrincada relação com a *significação* e enfatizando as delicadas e complicadas questões que envolvem o desenvolvimento infantil no contexto escolar. Com isso, adensamos algumas das importantes questões sobre o problema do significado do meio e do sentido destacadas por Vigotski (2006; 2010; 2018) ao longo de toda sua elaboração sobre o papel do meio no processo de desenvolvimento da criança e formação de sua personalidade. Vislumbramos, então, como a experiência com a palavra assume lugar de destaque no desenvolvimento infantil: a experiência vivida pela criança em seu processo de desenvolvimento – em um período de *crise!* – é *sentida e significada* num dado contexto. Isso afeta a sua personalidade em processo de constituição.

As análises, que se desdobraram de um conjunto de dados minuciosamente construídos ao longo da pesquisa, demonstram como a criança reage afetivamente ao meio, refletindo-o e refratando-o, permitindo redimensionar a ideia de que o meio é promotor de desenvolvimento. O caso de Ricardo nos faz problematizar o(s) modo(s) como o meio o afeta. Afinal, o meio educacional tem conduzido o menino a vivências que são marcadas pela exclusão e por coibições que, por sua vez, fazem parte do comportamento agressivo que ele apresenta. Compreendemos que não se trata de um dos transtornos de personalidade tão alardeados nos meios educacionais atuais, tampouco de um traço inato de personalidade que define a criança *a priori*. Ganha relevo o fato de que é em meio aos sentidos e significados do que ocorre com ele, que

um sentimento de inferioridade e de amor-próprio ferido se (re)produz, o marca e o constitui – algo como o sentimento de menos-valia de que nos fala Vigotski (2018), ainda que tenhamos ressalvas a suas colocações.

Essa questão não pode ser vista de forma isolada. Ela é ainda mais delicada quando pensamos na educação de crianças muito pequenas, trazendo à tona toda a problemática que envolve o trabalho pedagógico e sua relação com o desenvolvimento infantil e a formação da personalidade de crianças.

Nesse sentido, convém destacar, por fim, o que acontece nos meandros da prática cotidiana que traz implicada a concretude das condições de trabalho docente. Não podemos deixar de assinalar a arquitetura dos equipamentos voltados para a Educação Infantil, bem como a relação número de vagas e quantitativos de crianças por sala, bem como número de crianças por educadores. Além disso, não podemos fechar os olhos aos problemas gerais que afligem a Educação em geral – defasagens salariais, formativas, entraves das políticas públicas e de gestão – e nos calar sobre como tais condições afetam o modo como os educadores se disponibilizam pedagogicamente e afetivamente nesse trabalho vital com crianças pequenas.

Recebido em 19 de julho de 2021
Aprovado em 25 de outubro de 2021

Notas

- 1 Na escrita deste trabalho optou-se por usar no corpo do texto a grafia “Vigotski”. Entretanto, nas citações a grafia segue o padrão de escrita encontrado nas obras.
- 2 Estudos pedológicos de Vigotski foram reunidos em uma coletânea de sete aulas sobre os fundamentos da pedologia proferidas por ele um pouco antes da sua morte. Essa coletânea foi publicada em português em 2018. Em 2010, foi publicada a primeira tradução em português de uma dessas aulas – *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Vigotski (2018) explica que a pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança na intersecção entre diferentes campos da ciência.
- 3 Primeira etapa da Educação Básica, conforme proposto na Lei nº 9394/96.
- 4 No Brasil, o termo *perejivanie* foi traduzido como vivência, conforme proposto por Toassa e Souza (2010) numa das publicações do Dossiê de Vigotski publicado pela revista Psicologia USP em 2010. Contudo, ainda há debates sobre os problemas que envolvem esta tradução. Autores como Delari Jr. e Passos (2009), Sawaia e Magiolino (2016), Capucci e Silva (2017), Lemos (2018) assumem manter o termo *perejivanie*, sem tradução, como faremos aqui.
- 5 O comitê de ética aprovou a pesquisa, obedecendo os critérios de cuidados éticos com pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, dentre eles, a assinatura do termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE) pelos educadores e responsáveis e a alteração em publicações dos nomes dos participantes com a finalidade de preservá-los.
- 6 Em 1991, o município sancionou uma lei que reestruturou o plano de cargos, e o antigo cargo de Auxiliar de creche passou a ser o de Monitor de Educação

Infantil. Em 2007, houve nova alteração no plano, criou-se o cargo de Agente de Educação Infantil com exigência de formação no Ensino Médio. É importante ressaltar que quem ingressou nos concursos anteriores à promulgação desta última lei continuou sendo chamado de monitor de Educação Infantil.

7 Os registros diários continham relatos das principais ocorrências vividas pela turma durante um determinado período do dia. Eram feitos ao final de cada turno pelos educadores que tinham estado com a turma. A finalidade deste documento era compartilhar com os outros colegas de trabalho o que tinha acontecido no turno anterior.

8 Na pesquisa, foram utilizadas duas câmeras. Uma fixa, num pedestal, e uma câmera de ação compacta, afixada na cabeça da pesquisadora e que capturava as imagens das situações a partir do seu campo de visão.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O Que É um Estudo Qualitativo de Caso em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB/FAEE-BA, v. 22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Quando Vida e Arte se Encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Psicologia em Estudo (online)**, v. 22, n. 3, p. 409-420, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35869>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DELARI JÚNIOR, Aquiles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns Sentidos da Palavra ‘Perejivanie’ em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: SEMINÁRIO INTERNO DO GPPL (GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM), 3., 2009, Campinas, Unicamp. **Anais [...]** Out. 2009. P. 1-40. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LEMOS, Ana Stela Couto. **A Dimensão do Afeto no Desenvolvimento Cultural da Criança**. 2018. 157 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade (Vygotsky – O manuscrito de 29 – Temas sobre a constituição cultural do homem)**, Campinas, Cedes, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. A Criança e seu Meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21 n. 4, p. 727-740, jan. 2010.

SAWAIA, Bader Burihan; MAGIOLINO, Lavínia. Salomão. As Nuances da Afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Org.). **Diálogos na Perspectiva Histórico-Cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. P. 61-86.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, Papyrus, n. 42, p. 328-335, ago. 1992.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKIJ, Lev Semionovich. **La Science du Développement de l'Enfant – textes pédologiques (1931-1934)**. Traduzido por Irina Leopoldoff. Suisse: Peter Lang. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

Ana Stela Couto Lemos é Prof. Ms. da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), integrando o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3562-3761>

E-mail: anastela.lemos@gmail.com

Lavínia Lopes Salomão Magiolino é Prof. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), integrando o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Crítica Social (GEPECS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8716-4208>

E-mail: lamagiolino@gmail.com

Daniele Nunes Henrique Silva é Prof. Dra. da Universidade de Brasília (UNB) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) e do Núcleo de pesquisa dialética exclusão/inclusão social (NEXIN/PUC-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8174-2967>

E-mail: daninunes74@gmail.com

Editora responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.