

INFÂNCIAS

PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DIÁLOGOS
COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



ORGANIZAÇÃO: SIMÃO DE MIRANDA | MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA | JOANNA DE PAOLI

INFÂNCIAS:
PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DIÁLOGO COM A
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



SIMÃO DE MIRANDA
MARIA DO SOCORRO MARTINS LIMA
JOANNA DE PAOLI
(ORGANIZAÇÃO)

INFÂNCIAS:
PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DIÁLOGO COM A
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Simão de Miranda; Maria do Socorro Martins Lima; Joanna de Paoli [Orgs.]

Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 243p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0536-6 [Impresso]

978-65-265-0646-2 [Digital]

1. Infâncias. 2. Práticas educacionais. 3. Diálogos. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Imagem principal (roda de crianças): Valdério Costa (@valderioartes); Imagem de fundo: recursos de Freepik.com; Design: Joanna de Paoli

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

Diagramação: Joanna de Paoli e Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, prezada leitora, esta nossa fala se dirige a você que atua ou está se preparando como profissional para a escola das infâncias. Você tem em mãos uma obra que contempla uma formação consistente para uma Educação Infantil que compreenda as crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, produzida por uma equipe de profissionais altamente qualificada e claramente implicada com a Teoria Histórico-Cultural, seja como pesquisadoras da educação infantil, como docentes ou atuantes em movimentos sociais em defesa da infância e da Educação Infantil no Brasil.

Esta obra se propõe a articular a docência na Educação Infantil à Teoria Histórico-Cultural, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas. É dirigida aos profissionais na Educação Infantil, estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia, de pós-graduações nos âmbitos do *lato* e *stricto senso* no campo da Educação, Psicologia e Psicopedagogia.

São dez capítulos que propõem reflexões acerca do que consideramos indispensáveis no contexto das aprendizagens e desenvolvimento da criança em instituições educativas.

O primeiro capítulo, Corpo e Movimento na Educação Infantil, de Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar e Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, discute o papel do corpo em movimento no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas e bem pequenas na escola das infâncias. Reconhece que os bebês e as crianças desde muito cedo exploram o mundo, constroem relações, expressam-se, brincam, aprendem, constituem-se no mundo social ao mesmo tempo em que o constituem.

No segundo capítulo, Currículo e Políticas Públicas para a Educação Infantil, Maria Aparecida Camarano Martins explora os fundamentos históricos, culturais e sociais dos marcos legais da Educação Infantil e seus

desdobramentos na elaboração e implementação do currículo para creches, e pré-escolas, à luz da teoria histórico-cultural. É analisada a constituição histórico-cultural da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com vistas a estabelecer diálogos entre currículo, projetos político-pedagógicos e as práticas pedagógicas instituídas em creches e pré-escolas, uma vez que ainda se proclama, muito fortemente, um distanciamento entre teoria e prática.

No terceiro, Educação Estética na Escola das Infâncias, Andréia Pereira de Araújo Martinez traz reflexões sobre a arte e a educação estética no processo de constituição das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças à luz da Teoria Histórico-Cultural. Com este movimento provoca um olhar sensível para as experiências que extrapolam o contexto da escola das infâncias com a arte, considerando questões culturais, sociais e historicamente constituídas, atentando-se para as vivências que os profissionais da educação experienciam ao longo da vida, e como essas podem contribuir ou não, para a dinâmica da educação estética com as crianças. Também procura compreender conceitos fundamentais e metodológicos em relação a vivência da arte e da educação estética, e contribuir com o trabalho pedagógico da professora ou do professor, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural.

No quarto, Educação, Cuidado e Desenvolvimento de Bebês e Crianças Pequenas, Débora Cristina Sales da Cruz Vieira discute a interface entre educação, cuidado e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, referenciada pela unidade afeto-intelecto nos processos educativos; a unidade pessoa-meio nos processos relacionais, nos quais os sujeitos atribuem sentidos diferenciados à mesma experiência vivenciada. Também discorre sobre a ideia de que instrução só é autêntica se está à frente do desenvolvimento, e os princípios da periodização do desenvolvimento da criança pré-escolar. Traz, ainda, o papel da professora e do professor como organizadores do espaço pedagógico, e o caráter relacional dos processos educativos.

O quinto capítulo é dedicado às discussões no campo das Infâncias e a Cultura Escrita, no qual Rhaisa Naiade Pael Farias nos convida a pensarmos

como o conceito de atividade principal do desenvolvimento impacta o trabalho realizado na Educação Infantil com a oralidade, e cultura escrita. Afastando o foco do debate simplista e binário se é tarefa da Educação Infantil alfabetizar ou não, a autora aponta para uma atribuição muito maior, a de ampliar as experiências e os saberes infantis no que tange à utilização das diferentes linguagens e na descoberta do mundo, e assim, possibilitar que as crianças sejam membros ativos da sociedade, capazes de expressar seus sentimentos, ideias e interpretar seus contextos.

No sexto capítulo, *Literatura, Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil*, Simão de Miranda articula os processos de aprendizagens e desenvolvimento da criança com a Teoria Histórico-Cultural, propondo um retrospecto histórico e para familiarização com conceitos fundamentais no campo da literatura no plano geral, e da literatura infantil de forma específica. Explora suas possibilidades na Educação Infantil, discute o que são aprendizagens e desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, analisa como estas articulações podem se efetivar na Educação Infantil, e repertoria as professoras e os professores com exemplos de atividades literárias para cada fase da infância, que podem inspirar o trabalho pedagógico nas escolas das infâncias.

No sétimo capítulo, *Onde Está a Matemática no Currículo da Educação Infantil*, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda discute a matemática presente no currículo de Educação Infantil. Para isso, retoma a constituição da etapa, especificidades e currículo que se organiza em campos de experiências; discorre sobre a periodização do desenvolvimento infantil, abordando o sistema de funções psicológicas, atividades, neoformações e situação social de vida e educação. Traz, ainda, a concepção de educação como apropriação da cultura humana para desenvolver as máximas capacidades especificamente humanas.

No oitavo, Maria do Socorro Martins Lima enfatiza a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, destacando o planejamento da ação pedagógica, o emprego da didática e da avaliação como potencializadores do desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, retoma os fundamentos desta Teoria, discute os

princípios para a organização do trabalho pedagógico elaborados a partir das necessidades de desenvolvimento das crianças; entrelaça a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica para oferecer ao professor e à professora conhecimentos que lhes permitam melhor organizar suas ações docentes para a educação da infância.

O nono capítulo tem como título Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: Fundamentos Teórico-Metodológicos. Nele Simão de Miranda faz aproximações, argumentações teóricas e instrumentalizações didáticas para professoras, professores e instituições de Educação Infantil de modo a favorecer a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do trabalho pedagógico da escola das infâncias. Discute as distâncias que separam a escola dos nossos ideais e a de carne e osso. Traça um panorama das tendências pedagógicas da educação brasileira, para historicizar e situar conceitualmente a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dessas bases, explicita seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos e os circunscreve no âmbito da Educação Infantil quanto a sua pertinência e seus requisitos para implementação, tanto no campo da qualificação docente para atuação nesta etapa, quanto à formação específica neste pressuposto teórico. Simão finaliza trazendo exemplos de duas estruturas de sequências didáticas à luz desta corrente pedagógica.

No décimo capítulo Joanna de Paoli, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda e Fabrício Santos Dias de Abreu convidam-nos para brincar de ser cientista. O capítulo denominado Vamos Brincar de Ser Cientista?, é uma reflexão acerca de em que medida as experiências vividas na escola das infâncias provocam nas crianças a necessidade de conhecer a função social da profissão de cientista. Também como a brincadeira, enquanto atividade principal do período, constitui-se como possibilidade de apropriação deste papel social. Desta forma, os autores problematizam as formas pelas quais o conteúdo e enredo de brincadeiras podem transitar em torno da profissão de cientista, uma vez que a criança conhece o mundo físico e natural enquanto brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona.

Desejamos que estas reflexões sejam motivadoras de revisões de concepções e práticas compromissadas com uma Educação Infantil de qualidade social, emancipadora, crítica e reflexiva, que seja a diferença nos hojes e nos amanhãs de todas as nossas crianças desde o início de suas experiências na escola das infâncias.

Simão de Miranda

Maria do Socorro Martins Lima

Joanna de Paoli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
Corpo e Movimento na Educação Infantil <i>Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar</i> <i>Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda</i>	
CAPÍTULO 2	33
Currículo e Políticas Públicas na Educação Infantil <i>Maria Aparecida Camarano Martins</i>	
CAPÍTULO 3	57
Educação Estética na Escola das Infâncias <i>Andréia Pereira de Araújo Martinez</i>	
CAPÍTULO 4	81
Educar e cuidar na escola da infância: potencializando o desenvolvimento multilateral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas <i>Débora Cristina Sales da Cruz Vieira</i>	
CAPÍTULO 5	101
Infâncias e cultura escrita <i>Rhaisa Naiade Pael Farias</i>	
CAPÍTULO 6	125
Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil <i>Simão de Miranda</i>	
CAPÍTULO 7	149
Onde está a matemática no currículo da Educação Infantil? <i>Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda</i>	

CAPÍTULO 8	173
Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil <i>Maria do Socorro Martins Lima</i>	
CAPÍTULO 9	199
Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil: Fundamentos Teórico-Metodológicos <i>Simão de Miranda</i>	
CAPÍTULO 10	221
Vamos brincar de ser cientista? <i>Joanna de Paoli</i> <i>Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda</i> <i>Fabício Santos Dias de Abreu</i>	
Sobre os autores e as autoras	241



Capítulo 1

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar¹

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda²

Introdução

No presente capítulo, temos como objetivo geral: refletir sobre o papel do corpo em movimento no desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, e bem pequenas, no âmbito da escola das infâncias. Como objetivos específicos: reconhecer que os bebês e as crianças desde muito cedo exploram o mundo, o espaço e tudo que dele faz parte, constroem relações, expressam-se, brincam, aprendem, constituem-se no mundo social ao mesmo tempo em que o constituem; e, considerar a importância da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de modo a propiciar experiências corporais e de movimento que favoreçam o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Por conseguinte, para adentrarmos esta temática, refletiremos em nosso texto os seguintes aspectos: relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento infantil; corpo e movimento: especificidades da Educação Infantil; os bebês e as crianças no cotidiano da escola das infâncias; espaços e tempos: o corpo e o movimento no processo de descoberta e reconhecimento de si, do outro e do mundo; e, a organização de materiais, tempos e espaços educativos.

¹ Mestra e estudante de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Contato: regina.jodely@gmail.com

² Doutora em Educação. Contato: auristelamaria@gmail.com

Entretanto, antes de prosseguirmos, gostaríamos de propor uma pausa às bordadeiras e bordadeiros da educação. Isso mesmo, uma pausa! A qual chamaremos de momento corporal afetivo. Para refletirmos sobre o tema deste capítulo, que é tão precioso para as infâncias, é importante que também estejamos em conexão com nossos corpos. Seria incoerente abordarmos este assunto sem dedicar um tempo de atenção ao nosso ser. Em meio a tantas demandas diárias, somos quase totalmente consumidas, consumidos, pelo *Chronos*³, temos de cumprir horários, agendar compromissos, darmos conta de tantos papéis e funções sociais, lidamos constantemente com fatores de estresse e poucas vezes paramos para nos escutar; muitas vezes só nos damos conta quando algum problema no nosso corpo nos avisa que algo não vai bem. Então, que tal darmos uma atenção especial neste momento a nossa respiração? Vamos lá? Inspire profundamente, segure um pouquinho e expire lentamente. Façamos esse movimento três vezes ou, se julgar necessário, repita-o mais vezes. Agora, os ombros: levante-os lentamente e solte-os. Repita esse movimento... O que temos carregado nestes ombros? O que realmente é necessário carregar? E por fim, se for possível, levemos nossas mãos ao nosso coração. Sintamos nossos batimentos cardíacos, façamos uma conexão com nosso respirar. Ouçamo-nos, nosso corpo fala!

Oliveira (2020) também nos convida a brincar com nossa respiração em seu texto intitulado: *O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: reflexões necessárias*, pelo qual nos apresenta a importância deste ato como algo essencial para nosso bem-estar, nossas emoções e relações. Inclusive levamos a refletir sobre a possibilidade de proporcionar momentos como este aos nossos bebês e crianças pequenas e bem pequenas; de maneira que sintam a respiração, seus corpos, movimentos e emoções. A partir disso, a autora nos questiona se é possível a construção de uma educação “em

³ Apoiada no fragmento 52 de Heráclito, a respeito das três dimensões do tempo, Pulino (2016) aponta que o tempo do *Chronos* é aquele que demarca, mensura; o tempo do *Kairós* como o da oportunidade e, o *Aión* é caracterizado como aquele que flui, que se movimenta no devir.

que as infinitas e criativas possibilidades de expressões corporais e movimentos dos bebês e das crianças possam pertencer ao cotidiano da Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2020, p. 167). Essa é uma questão que poderá nos acompanhar durante toda fundamentação teórica deste capítulo, a partir dos pressupostos da teoria em que nos apoiamos.

A partir das reflexões anunciadas, para discutirmos nossas ideias, dividimos o presente texto em três partes: na primeira, discutiremos o desenvolvimento dos bebês, crianças pequenas e bem pequenas, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida refletiremos sobre as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito ao corpo e movimento, e por fim, apresentaremos a relevância da organização de espaços e tempos escolares que propicie experiências corporais e de movimento, no cotidiano das escolas das infâncias. Intencionamos, portanto, apresentar possibilidades para novos olhares sobre a temática do corpo e movimento, considerando as potencialidades existentes em nossos espaços educativos.

O desenvolvimento de bebês e crianças à luz da Teoria Histórico-Cultural

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento é um processo que ocorre na unidade entre as linhas natural (biológica) e cultural (educação). Portanto, não apenas a passagem cronológica do tempo, mas sobretudo as condições de vida e educação, possibilitam a constituição do ser como humano. Nas palavras de Vigotski, o ser humano “é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 1933-1934/2018b, p. 90).

Essa forma de entender o desenvolvimento infantil como apropriação da cultura produzida pelas pessoas que nos antecederam redimensiona o papel da educação, pois essa não se caracteriza como atividade que apenas propicia o acúmulo de saberes e, consequente, incremento de conceitos memorizados. Para a Teoria Histórico-Cultural,

a educação é sempre um processo colaborativo, no qual os seres humanos que sabem coisas diferentes compartilham esses conhecimentos, e esse compartilhar proporciona o desenvolvimento multilateral, desenvolvendo as qualidades especificamente humanas. Vigotski (1931/2012a) chamou-as de funções psicológicas superiores, e hoje temos nominado como funções psicológicas culturais ou complexas, dentre elas a sensação, a percepção, a memória, a atenção, a vontade, o movimento, o pensamento lógico, a linguagem, a autorregulação das emoções e do comportamento.

As relações sociais, portanto, desempenham um papel central no desenvolvimento das qualidades humanas. Estas ocorrem mediadas pela linguagem e pelos instrumentos, em um tempo específico e em uma determinada cultura. Os bebês e crianças, que acabam de chegar a este lugar, precisam apropriar-se da forma de ser e estar neste mundo, neste tempo. Uma vez que são membros da espécie humana, há marcadores importantes, um período esperado para a gestação (cerca de 37 a 40 semanas), um tempo para andar (mais ou menos por volta de um ano após o nascimento). Mesmo esses marcadores biológicos constituem uma unidade dialética com a situação social em que estes sujeitos se desenvolvem. A depender da cultura da qual fazem parte, podem sentar-se antes dos 6 meses, os primeiros dentes podem despontar depois desta idade (GOTLIEB, 2013).

A Teoria Histórico-Cultural, portanto, não fixa um período estático para as mudanças que acontecem na vida dos bebês e crianças, mas não descartam estes marcadores que são comuns à maioria dos membros da espécie. Mas quais são estes períodos por que passam os bebês e crianças no seu processo de desenvolvimento?

Elkonin (1987) chama o período inicial de primeiro ano, que se estende mais ou mesmo durante os 12 meses pós-nascimento. O que caracteriza esse período é que os bebês dependem dos outros seres humanos inclusive para sobreviverem. Sua comunicação é peculiar, pois ainda não falam nem compreendem o significado das palavras que os outros pronunciam. Sua comunicação é emocional direta, ou seja, não conta com a mediação do principal signo que é a palavra, mas a criança e

os humanos que dela cuidam e educam se entendem por meio das emoções, o choro, o riso, as vocalizações e movimentos corporais que indicam as sensações de conforto e desconforto, de fome e saciedade, de sono, de alegria.

Além da comunicação emocional direta, que é entendida como a atividade principal, aquela que guia o desenvolvimento do bebê no primeiro ano, também são características do período o fato de ainda não ter uma função psicológica se destacado do sistema interfuncional. Nesse período, a unidade percepção-afecção-ação é a forma pela qual os bebês conhecem o mundo dos humanos, e dos objetos importantes para este mundo. Assim, o pensamento é sincrético (VIGOTSKI, 1934/2014), ou prático (ELKONIN, 1987), pois o bebê ainda não categoriza os objetos nem os conceitos, tudo pode ter relação com tudo; o mundo é percebido como um todo indissociado. E é prático porque, não tendo ainda capacidade de generalização, os objetos não moram na sua mente, é preciso ver ou, no caso de bebês privados da visão, tocar ou escutar o objeto para pensar nele e agir sobre ele.

Assim, o bebê precisa que as pessoas do seu convívio conversem com ele, falem, cantem, apresentem o mundo, narrem as experiências vividas na alimentação, na troca de fraldas e roupas, nas atividades lúdicas, no passeio. Essas experiências devem proporcionar o desenvolvimento da imitação, que é a principal neoformação, o novo que surge durante o período e que, ao surgir, impulsiona o bebê a mudar de período. Ao imitar as vocalizações e ações das pessoas, o bebê vai desenvolvendo a linguagem, começa a compreender o significado inicial das palavras e surge um interesse maior pelos objetos do seu entorno, de modo que a comunicação se modifica, assim como as possibilidades de ação sobre o mundo.

Vigotski (1932/2012b) descreveu o desenvolvimento como uma alternância entre idades estáveis e idades de crise. Assim, ao final do primeiro ano, acontece uma crise. Em razão do desenvolvimento da marcha, de o bebê começar a se locomover de modo mais independente, iniciar a pronunciar as primeiras palavras e a mostrar o que lhe agrada ou

não, interessa ou desinteressa, a se apropriar da linguagem e da ação com os objetos por meio da imitação, sua posição no seu grupo se modifica.

Ele tem uma necessidade nova, de apropriar-se de maneira mais consistente das ações com os objetos importantes no seu meio social, e isso o conduz à infância inicial, que se estende mais ou menos de 1 a 3 anos de idade. Portanto, mudando a situação social, muda a necessidade mais premente e, conseqüentemente, a atividade principal que guiará a criança bem pequena a sua satisfação. A comunicação passa a ser mediada pela palavra e ocupa o lugar como principal a atividade objetiva manipulatória.

A criança pequena deseja saber o que são estes objetos, para que servem, como manipulá-los. Precisa que as pessoas de seus grupos sociais (família, escola) lhe apresentem as funções e ações com estes objetos. A percepção destaca-se no sistema interfuncional e ocupa o lugar central, de forma que a criança se apropria do mundo pela percepção. É, pois, imprescindível que lhe sejam proporcionadas experiências táteis, visuais, sonoras, olfativas, gustativas para que se aproprie da cultura ao seu alcance.

Por meio dessas experiências colaborativas (as relações sociais são fundamentais), mediadas pela linguagem e pelos instrumentos (objetos sociais), a forma de pensar da criança começa a se tornar um pensamento por complexo (VIGOTSKI, 1934/2014), ou seja, a estabelecer relações, comparações, agrupamentos, a definir as primeiras generalizações e critérios para classificar os objetos do seu entorno. Acontece o entrecruzamento entre pensamento e linguagem, dando origem ao pensamento verbal como uma das principais neoformações do período, junto com a consciência embrionária do “eu”.

Consciência, para a Teoria Histórico-Cultural, é o reflexo subjetivo da realidade objetiva, ou seja, a capacidade de perceber nexos e relações no mundo real. A consciência desenvolve-se de maneira processual e na dependência da situação social de vida e educação. Por isso, é muito importante que sejam ofertadas experiências diversificadas para que a criança perceba o mundo e tenha material para generalizar, abstrair, comparar, classificar, realizar análise e síntese. E não fique presa à

percepção objetiva do mundo, àquilo que está ao alcance apenas dos sentidos. É preciso ensinar a criança a ver a essência para além da aparência.

Modificando sua condição de comunicação e de ação sobre o mundo, e surgindo a consciência do eu, ocorre a crise dos 3 anos, em que a criança deseja enfatizar e fazer valer sua vontade, recusa-se a submeter-se a vontade das outras pessoas, rompe com a antiga necessidade de agradá-las. É aquele momento em que a criança usa constantemente expressões do tipo: “eu que faço”, “eu que vou”, “eu que quero” e se recusa a ser dirigida ou ajudada pelos outros.

Na manipulação dos objetos, mediada pela linguagem, a criança começa a sentir a necessidade de assumir papéis importantes na sociedade, mas não sendo possível, o faz por meio da brincadeira de faz de conta. Assim, a manipulação dos objetos é base para que ela os utilize como objetos lúdicos para “assumir” os papéis de pai/mãe, professor/professora, médico/médica, caixa de supermercado, *chef* de cozinha, motorista de ambulância e o que mais sua imaginação solicitar.

Assim ocorre a transição para a idade pré-escolar, em que a brincadeira de faz de conta é assumida como atividade principal. A percepção assume um papel secundário, auxiliar da memória, que se torna a principal no sistema interfuncional. A forma de pensar ainda é por complexo, e para ampliar os nexos e desenvolver conceitos precisa, além de brincar, de desenhar, pintar, construir com blocos e outros materiais, modelar com massa ou argila. Essas atividades proporcionam o desenvolvimento do pensamento figurativo ou imagético (ELKONIN, 1987), que possibilita o uso de signos, a capacidade de representar em signos diversos objetos ou palavras, o que será fundamental para a apropriação da cultura escrita e para a compreensão mais fiel da realidade objetiva. Essas atividades, a brincadeira como principal, e outras lúdicas (jogos de linguagem, corporais, de tabuleiro, tradicionais, cantados, didáticos) e as artísticas (pintura, desenho, música, teatro, modelagem, colagem, construção) como auxiliares (MIRANDA, 2021a), proporcionarão o desenvolvimento da imaginação, principal neoformação da idade pré-escolar.

Elkonin (1987) descreve ainda outras idades ou períodos, mas nos dedicamos apenas àquelas correspondentes ao público atendido na Educação Infantil: bebês (primeiro ano), crianças bem pequenas (infância inicial) e crianças pequenas (idade pré-escolar).

A seguir, vamos explorar mais a ideia de que bebês e crianças se apropriam da cultura humana por meio do seu corpo em movimento.

Corpo e movimento: bebês e crianças pequenas exploram o mundo e se reconhecem nele

Conforme temos discutido, a forma como bebês e crianças se apropriam da cultura humana (alimentação, hábitos, costumes, vestimentas, tradições, folclore, arte, ciência, filosofia, tecnologia) não é por transmissão expositiva. Segundo Zaporozhets (1987a; 2002), as experiências escolares das crianças não se realizam na forma da tradicional aula, mas por meio de jogos, observações diretas e ocupações, diversas atividades práticas e artísticas, de modo que as crianças se apropriam de conceitos matemáticos, físicos e geográficos, mas o fazem por meio das atividades lúdicas e não tendo aulas de matemática, de física ou de geografia.

Portanto, de acordo com a periodização do desenvolvimento psicológico infantil (ELKONIN, 1987), o pensamento no início da vida é prático. Porque ainda não fala nem entende o significado das palavras, o bebê não generaliza, assim, é preciso ouvir diversas vezes a palavra banana relacionada à fruta, para compreender que significa o nome do alimento. Porque ainda não generaliza, o objeto não reside na sua mente, então é preciso ter uma experiência sensorial com o objeto para pensar nele. É a visão (ou o toque) da bola que mobiliza o bebê a agir com ela; tanto que a função central é a percepção-afecção-ação. Ao perceber sensorialmente, o objeto afeta o bebê mobilizando-o à ação.

A criança bem pequena tem como função central a percepção. Daí ser tão importante proporcionar-lhe experiências sensoriais para que perceba sons, sabores, texturas, cores, aromas, formas, dimensões,

semelhanças e diferenças, que possibilitarão a capacidade de generalizar e abstrair, de separar o que é importante como atributo para classificar um objeto em uma determinada coleção (boneca na coleção de brinquedos; camisa na coleção de vestimentas; cadeira na coleção de mobília). Para desenvolver o pensamento, a criança precisa agir (modelando, desenhando, pintando, construindo) enquanto toma consciência dos atributos (forma, cor, espessura...). Nessa ação, o pensamento vai se configurando como imagético ou figurativo, mas a necessidade de ação permanecerá. Até porque brincar de faz de conta, jogar, desenhar, pintar, modelar, construir, dançar, que são as atividades características das crianças, exigem que o corpo esteja em movimento.

Vigotski (1930/2017) apontou o movimento como uma função psicológica cultural, o que significa ser possível aprender a autorregulá-lo. Nesse sentido, Zaporozhets (1987b) defendeu a educação dos movimentos, não para docilizar as crianças, mas para que elas mesmas aprendam a executar movimentos de maneira consciente e voluntária, a subordiná-los à vontade, e não apenas reajam às situações externas.

Portanto, para que o movimento seja entendido como função psicológica complexa ou cultural, não significa movimentar-se a esmo, mas aprender a organizar seus movimentos de maneira a melhor conviver consigo, e com os outros membros dos seus grupos. Esse aprendizado ocorre sobretudo por meio da brincadeira, assim como das demais atividades características das crianças (MIRANDA, 2021a).

Ainda de acordo com Zaporozhets (1987b), o desenvolvimento da motricidade não acontece isoladamente, mas no amplo contexto da atividade da criança, e depende das experiências que lhe são apresentadas, e das motivações para a sua ação. Então, pensemos adiante sobre o corpo em movimento nas experiências específicas da Educação Infantil.

Corpo e movimento: especificidades da Educação Infantil

Iniciemos esta reflexão com a seguinte questão: Por que é necessário estabelecermos um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural com a temática do corpo e movimento? Porque sob a ótica desta perspectiva, os seres humanos são uma unidade afeto-intelectiva e ambos (afeto e intelecto) são importantes para nossa constituição (OLIVEIRA; PEDERIVA, 2021). Segundo as referidas autoras: “Nos processos educativos, ambos precisam ser considerados enquanto unidade, pois tanto na resolução de um cálculo matemático, quanto na apreciação de uma música, o nosso corpo uno, pulsa, relaciona-se afetiva e intelectualmente” (OLIVEIRA; PEDERIVA, 2021, p. 7).

Na perspectiva dessa indissociabilidade entre afeto e intelecto, Vigotski (1930/2018a) elucida a unidade corpo-mente quando as manifestações internas são exteriorizadas no corpo:

Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões. Esse fenômeno foi denominado por eles de lei da expressão dupla de sentimentos. O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, como também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (VIGOTSKI, 1930/2018a, p. 28).

Nessa mesma via, Miranda (2021b, p. 112) aponta que “não se educa apenas o intelecto e não se cuida apenas do corpo. Sobretudo em se tratando da Teoria Histórico-Cultural, defendemos a unidade afeto-intelecto e o entendimento do ser humano como um ser integral, não divisível”. Portanto, a autora chama atenção para esta indissociabilidade, assumindo a integralidade e completude do ser humano, que não deve ser concebido de forma fragmentada.

Diante disso, é necessário refletir por que as instituições educativas ainda parecem dicotomizar aspectos corporais dos cognitivos, quando sobrepõem processos intelectivos em detrimento do desenvolvimento integral das crianças, desprezando esta unidade defendida por Vigotski e demais autores da Teoria Histórico-Cultural. Isso fica mais perceptível quando é recorrente a preocupação com as crianças quietas, sentadas e caladas. Segundo Iza e Mello (2009, p. 297), isso prejudica a visão da criança em relação à creche, que passa a ter: “um significado de lugar onde ela deve conter-se sempre, ficar em silêncio, obedecer sem questionar e no qual suas ideias, seus gostos, suas opiniões e reflexões não podem ser considerados”.

Discorrendo sobre tal visão, Aguiar (2020), inspirada pelos pressupostos de Wallon (1979) em relação à disciplina que ocasiona tranquilidade, silêncio, docilidade e passividade, assevera que tais concepções se apresentam naturalizadas. Afirmar, ainda, que perpetuam a predominância da ótica e interesses da pessoa adulta em detrimento da ótica e interesses das crianças, ainda presente em muitas realidades das escolas das infâncias, por meio de canções que objetivam silenciar as crianças ou mantê-las sentadas: “A respeito do silenciamento, as músicas, embora tenham dóceis melodias vêm com uma série de diminutivos a fim de esconder a perversa lógica adultocêntrica que não valoriza a criança como sujeito de fala que é” (AGUIAR, 2020, p. 97).

Outra forma de silenciar as vozes e os corpos dos bebês e crianças pequenas, diz respeito às demandas relacionadas à dança atrelada às datas comemorativas e em cumprimento do calendário escolar. Frequentemente, as crianças não participam da elaboração de coreografias, da escolha de canções e dos figurinos. Ao invés disso, poderiam ser ofertadas possibilidades de diálogo com saberes e contextos da infância (MEDINA, 2017).

Diante de tal realidade, Oliveira (2020) aponta a necessidade de criação de espaços que considerem as dimensões do humano em que:

[...] as experiências e as vivências se firmem em observância à amplitude de sua significação numa perspectiva de que podemos, com a parceria dos bebês e das crianças, desterritorializar nossos corpos contra

os rigores de uma sociedade que busca nos enquadrar e nos moldar de acordo com os papéis sociais em sutis e arraigadas opressões (OLIVEIRA, 2020, p. 181).

Urge, pois, desemparedar as crianças e ofertar-lhes experiências em que seus corpos não sejam desconsiderados nem desrespeitados, e seus movimentos sejam entendidos como forma de expressão e meio de apropriação da cultura humana, em vez de algo a ser controlado e impedido.

Compreendendo a tríade: Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural e a temática do corpo em movimento

É possível estabelecer um diálogo entre os temas supracitados? A resposta é sim! Na verdade, já estamos bordando o encontro destas linhas, desde quando começamos a adentrar nestes temas. A Teoria Histórico-Cultural possibilita-nos estabelecer uma perfeita relação entre estes temas por meio das relações em que estão imbricados, partindo exatamente da indissociabilidade afeto-intelectiva do ser humano, já retratada anteriormente.

Vigotski dedicou-se a investigar o que caracteriza a passagem da existência animal para a social, ou seja, como os seres humanos se constituem como tal, compreendendo que o desenvolvimento ocorre por meio da unidade dialética entre duas linhas: uma natural (biológica) e outra cultural (educação), como anteriormente discorremos. Por conseguinte, na vertente cultural, encontra-se a educação, que exerce um papel fulcral na constituição do humano, a partir da apropriação da cultura, por meio de signos e instrumentos, e sobretudo na relação com os outros seres humanos, por meio das mais variadas experiências (MIRANDA, 2021b).

Nesse sentido, as experiências exercem uma função primordial nas relações e no desenvolvimento humano. Vigotski (1930/2018a) assevera que: “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque esta

experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 1930/2018a, p. 24).

Optamos por destacar a importância das experiências porque a Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) que atende bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)⁴, possui uma organização curricular em Campos de Experiências (BRASIL, 2017). A esse respeito, Miranda (2021b) pontua que:

O currículo para esta etapa de educação não se submete a grades de horários, nem se prende a conteúdos ou áreas de conhecimento. Mas, buscando garantir os direitos das crianças (brincar, conviver, conhecer-se, participar, explorar e expressar-se), visa promover experiências cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da cultura humana, com fins não a uma intelectualização vazia, mas a sua constituição como ser humano (MIRANDA, 2021b, p. 111).

Assim, a organização curricular da Educação Infantil não comporta disciplinas ou áreas do conhecimento em gavetas, no entanto, todo o patrimônio histórico, cultural, ambiental, filosófico, tecnológico integra este currículo. Não transmitido em aulas expositivas, mas compartilhado por meio de experiências significativas para bebês e crianças.

O cotidiano da escola das infâncias: por uma organização do espaço educativo que propicie experiências corporais e de desenvolvimento

A forma como pensamos o espaço para bebês e crianças pequenas reflete quais são as nossas concepções de infância, a forma como enxergamos as crianças e como nos relacionamos com elas. Indubitavelmente, se utilizarmos lentes fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, as concebemos como seres históricos, sociais e que se constituem na apropriação da cultura; portanto, sujeitos ativos deste

⁴ Nomenclatura adotada na Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).

espaço. De acordo com Vigotski (1926/2003, p. 297), a professora ou professor é um “organizador do ambiente educativo”, diante disso, é necessário pensarmos em um espaço que favoreça condições de desenvolvimento e aprendizagens.

Nesse sentido, Martins e Garanhani (2011) apontam que o papel de planejamento deste espaço é fundamental, visto que para a criança que frequenta a escola das infâncias,

O espaço é o lugar onde brinca, descansa, ri, chora, realiza atividades, interage com outras crianças e com adultos responsáveis por elas. O espaço está diretamente relacionado com todas essas ações e com as vivências, das quais cada uma delas participa (MARTINS; GARANHANI, 2011, p. 41).

A esse respeito, Magalhães e Lazaretti (2019) levantam importantes reflexões acerca do espaço como potencializador das aprendizagens na Educação Infantil. Sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, asseveram que a importância do papel da professora ou professor é “organizar intencionalmente o planejamento com vistas a promover saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019 p. 160). As autoras apontam que o espaço na Educação Infantil necessita ser cuidadosamente preparado, respeitando a periodização do desenvolvimento psíquico, elaborada por Elkonin (1987), pois, ao se considerar a periodização infantil, é possível pensar em um trabalho pedagógico que atenda às necessidades e desejos das crianças.

Além disso, as autoras (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019) alertam para a importância de um espaço educativo que promova vivências e experiências de acordo com a atividade que guia o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, e sobretudo que seja construído coletiva e gradativamente. Assim se evita que esse seja um espaço desprovido de sentidos, como é o caso de ornamentações produzidas por docentes sem a participação das crianças. Ao contrário disso, advogam que é necessário proporcionar amplas possibilidades de manipulação, exploração e vivências com artefatos culturais, a depender

de seus interesses. Imbuídas pelos pressupostos de Elkonin (1987) e Leontiev (1978), sugerem um trabalho de escuta atenta aos desejos e necessidades, de forma a potencializar o desenvolvimento infantil. No que concerne aos processos de educação e cuidado nas infâncias, é necessária uma estrutura adequada a esta faixa etária, perpassando pela escolha de mobília e materiais que devem atender às necessidades e interesses das crianças (MIRANDA, 2021b).

Oliveira (2020) também preconiza a Teoria Histórico-Cultural na organização de um espaço educativo com experiências individuais e coletivas em que bebês e crianças participem dos processos, reflitam sobre seu lugar. Sugere, ainda, o rompimento de práticas deterministas e acabadas em que se mobilize ações em prol da construção de espaços de potências fundamentais ao processo criativo e educativo, em que se promova e garanta:

a participação dos bebês e das crianças nos diferentes contextos sociais em que vivem, construindo com elas a possibilidade de conhecer e vivenciar as mais diversas experiências com seus corpos e movimentos (...) e assim ampliar suas linguagens e formas de expressão na relação consigo mesmas, com seus pares e com o mundo (OLIVEIRA, 2020, p. 173).

Nesse sentido, advogamos pela organização de um espaço de olhar e escuta atentos e que sobretudo leve em conta os contextos sociais, culturais e históricos dos bebês e crianças pequenas, a partir de uma prática humanizadora e transformadora que respeite seus espaços e tempos, valorize suas novidades e que os enxergue como sujeitos de direitos, históricos, sociais e sobretudo produtores e produtoras de cultura (BRASIL, 2009; BRASÍLIA, 2018). Como nos aponta Pino (2005), o desenvolvimento cultural da criança “é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se pouco a pouco, no limite de suas possibilidades reais” (PINO, 2005, p. 152). E aqui lançamos um convite: vamos oferecer oportunidades para que nossas crianças possam ampliar seus repertórios e possibilidades, organizando um ambiente favorável para que se relacionem, explorem o mundo, conheçam a si e os outros?

Arrematando o bordado...

Precisaremos arrematar este nosso bordado, contudo, não é um ponto final. Preferimos vê-lo como um pesponto, para que esta costura se mantenha firme e possa inspirar outros bordados. Não queremos finalizar, e sim nos inspirarmos para novos começos a partir da concepção de que os bebês, crianças pequenas e bem pequenas são seres de incontáveis possibilidades e capazes de se expressar em diversas linguagens.

A instituição de Educação infantil recebe uma diversidade de bebês e crianças, e o nosso intuito foi trazer uma discussão que nos leve a refletir sobre como podemos acolhê-los, olhá-los, escutá-los e proporcionar-lhes experiências que favoreçam seu desenvolvimento multilateral.

Iniciamos com o propósito de compreender a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento dos bebês e das crianças no contexto da Educação Infantil e, para isso, usamos a lente da Teoria Histórico-Cultural, uma teoria que nos humaniza, nos faz olhar o outro como ser de potência e, sobretudo, nos desperta para a coletividade e para a colaboração.

Nesse sentido, não tivemos a pretensão de apresentar respostas prontas nem dizer o que é certo ou errado quanto as práticas pedagógicas das escolas das infâncias, mas procuramos apontar caminhos avivadores de reflexões, que enxerguem bebês e crianças como seres sociais, culturais e de múltiplas potencialidades. Para isso, ampliamos nosso olhar para o planejamento de um espaço educativo que favoreça aprendizagens e promova desenvolvimento de modo a contribuir no processo de humanização tanto das crianças, e nosso também, enquanto organizadores deste espaço intencionalmente pedagógico. Reconhecemos, portanto, a necessidade de propiciar experiências e vivências relacionadas ao corpo e movimento, assumindo a importância do desenvolvimento integral e humanização dos bebês e crianças pequenas e bem pequenas, por meio de dois aspectos indissociáveis na Educação Infantil: educar e cuidar.

Diante do exposto, nosso convite é, pois, que possamos compreender o processo de educação como essencialmente colaborativo, em que o protagonismo pertence aos três elos do processo educativo: docente, criança e cultura. São protagonistas a professora ou professor que, intencionalmente, organiza tempos, espaços, materiais e relações de modo a apresentar a cultura humana às crianças. Por sua vez, elas, em um processo ativo, sejam sujeitos, se apropriem da cultura; e a própria cultura, que é objeto de apropriação como condição para a constituição enquanto ser humano.

Que possamos nos permitir aprender com as crianças, proporcionando situações que a vida, o corpo e o movimento façam parte de nosso cotidiano e de nossas aprendizagens de forma afetuosa, intelectual e coletiva.

É chegada a hora... peguemos nossos bastidores mágicos, agulhas encantadas, tecidos invisíveis, linhas do tempo, pérolas brilhantes, fios de ouro, toalhas da imaginação, lãs coloridas, linhas da criação e adentremos neste mundo rico e cheio de mistérios de nossos pequenos artesãos da vida, que conseguem ver as formigas trabalhando no chão e os pássaros alçando os mais belos voos, serão eles e elas que darão cor e sentido aos nossos próximos bordados!

Referências

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na Educação Infantil: A Roda de Conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. 161f. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>. Brasília, 2020. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_final_site.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

GOTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida**: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África. Tradução de Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e Caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, p. 283-302, ago. 2009.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Maria Lucinéia. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 149-162.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 64, p. 267- 281, abr./ jun. 2017.

MARTINS, Rita de Cássia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 11, n. 32, p. 37-56, jan./abr. 2011.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021a.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Educação estética na escola da infância: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de constituição humana. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. (org.). **Educação Estética**: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b, p. 109-121.

OLIVEIRA, Ivete Mangueira de Souza; O corpo e o movimento no contexto da educação infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: reflexões necessárias. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 163-187.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. Educação estética Histórico-Cultural. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. (org.). **Educação Estética**: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 07-10.

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

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: tempos de encontro. *In*: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). **Desenvolvimento humano e Educação**: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Aracaju: EDUNIT, 2016, p. 71-96.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Tradução de Cláudia Shilling. São Paulo: Artmed, 1926/2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – Ensaio psicológico – Livro para professores. Tradução e Revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1930/2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 1933-1934/2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – III – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Antonio Machado, 1931/2012a, p. 11-340.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema de la edad. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado, 1932/2012b, p. 251-274.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Pensamiento y Lenguaje; VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – II – Pensamiento y Lenguaje;

Conferencias sobre Psicología. Madrid: Antonio Machado, 1934/2014, p. 9-348.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El instrument y el signo en el Desarrollo del niño. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – VI – Herencia científica. Madrid: Antonio Machado, 1930/2017, p. 9-100.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança**. Título original: Psychologie et l'education de l'enfance. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade C. Editorial Vega – Lisboa, 1979.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Thought and activity in children. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 4, p. 18-29, July/August 2002.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987a, p. 228-249.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987b, p. 71-82.



Capítulo 2

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Camarano Martins¹

Introdução

É preciso cada vez mais se estabelecer uma relação dialética entre os pressupostos teórico-metodológicos em que se consubstanciam as especificidades da Educação Infantil perspectivadas na materialização de práticas educativas, ancoradas no processo de desenvolvimento do ser humano na sua inteireza. Para tanto, adotamos como referência as pesquisas acadêmicas, a produção significativa de documentos oficiais circunstanciados em diretrizes, e aportes legais produzidos neste percurso, desde a Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988).

Frente a organização desse ambiente social educativo, evidenciamos os desdobramentos da (re)elaboração e implementação de um currículo para creches – bebês e crianças de até 3 anos de idade; e pré-escolas – crianças de 4 até 6 anos de idade, que se pretende à luz da Teoria Histórico-Cultural. Esse ancoramento possibilita uma dialogicidade com as práticas pedagógicas revestidas de uma intencionalidade educativa de ações indissociáveis de cuidado e educação neste processo educativo, por meio das relações que se constituem na unidade professor, ou professora, criança e ambiente social educativo (VIGOTSKI, 2003).

¹ Doutora em Educação. Contato: aparecida.cida@gmail.com

Nesse contexto tem-se como referência a definição de currículo como um conjunto de práticas que reconhecem as experiências e saberes das crianças articulados aos conhecimentos que se inserem no patrimônio cultural, científico, artístico, cultural e tecnológico (BRASIL, 2010).

Com esses apontamentos iniciais, buscaremos neste texto compreender os fundamentos históricos, culturais e sociais dos marcos legais da Educação Infantil, e seus desdobramentos na elaboração e implementação do currículo para creches e pré-escolas, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

A princípio, iremos analisar e refletir, sob esta perspectiva, a constituição histórico-cultural da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com vistas a estabelecer um diálogo entre currículo, projetos político-pedagógicos e as práticas pedagógicas instituídas em creches e pré-escolas, uma vez que ainda se proclama muito fortemente um distanciamento entre teoria e prática. O que é pensado, e o que é vivenciado nestes estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, espaços não domésticos que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno em jornada integral, ou parcial, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Embora, desde a promulgação da CF/88, creches e pré-escolas sejam reconhecidas no âmbito da educação, foi a partir da LDB/96 que se cunhou a denominação Educação Infantil, primeira etapa da educação básica a estes dois segmentos. Também foi o período em que se vislumbrou outros caminhos, outras intencionalidades, sobretudo às creches, até então no âmbito da assistência social, em sua maioria destinadas às crianças de classes menos favorecidas. Espaços de cunho assistencialistas, e de preponderância de cuidados para as mães deixarem seus filhos com segurança enquanto trabalham, restringindo-se às ações de cuidados aos aspectos higiênicos, de alimentação, dentre outros. Enquanto as pré-escolas, que foram instituídas, desde a sua origem, no âmbito da educação, iniciado pelo atendimento às crianças de 6 anos de idade, versadas em contextos de cunho preparatório às etapas posteriores.

Sob esse olhar, reafirmamos que nestes espaços educativos todas as ações são (ou deveriam ser), constituídas de uma intencionalidade educativa voltada à emancipação do ser humano e à transformação social. Essa intencionalidade deve ser ressaltada, uma vez que, segundo Kuhlmann Jr. (2004), todas as instituições se revestem de um caráter educativo, seja para a autonomia, ou submissão, pois o que as diferenciam não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas as concepções que sustentam a organização e implementação do trabalho pedagógico destas instituições.

Talvez esse seja o cerne da questão, que concepções permeiam as relações e práticas educativas inerentes a esta primeira etapa da educação básica, que tem na perspectiva do direito, a finalidade de promover, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Art. 29, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Para discutir essas questões, este texto está organizado em três tópicos: I) Educação Infantil no Brasil: dos marcos legais à constituição das políticas públicas para a Educação Infantil; II) Um enfoque dos fundamentos históricos, culturais e sociais do currículo; III) Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um diálogo entre currículo, as especificidades da creche e da pré-escola e a prática pedagógica.

Educação Infantil no Brasil: dos marcos legais à constituição das políticas públicas

Em nosso País, a década de 1990 foi marcada por um grande avanço nas políticas públicas para a Educação Infantil, com importantes implicações no âmbito da educação, uma vez que o reconhecimento de creches e pré-escolas como instituições educativas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Essa conceituação impulsionou fortemente este atendimento, principalmente, nas creches, antes restritas

ao contexto de políticas públicas de caráter assistencialista, que se estendeu durante algum tempo.

Cabe ressaltar que, embora os marcos legais se enredem nas políticas públicas para a Educação Infantil, nas nossas discussões não serão evidenciados com maior acuidade, uma vez que queremos corroborar seus desdobramentos no tocante à elaboração e implementação do projeto pedagógico e do currículo como elementos que foram se constituindo em meio às políticas públicas para a Educação Infantil - creches e pré-escolas. Hoje, se conformam às práticas pedagógicas articuladas, entre as experiências e saberes constituídos pelas crianças em diferentes contextos relacionais, e os conhecimentos produzidos pela humanidade (BRASIL, 2010).

Nesse (con) texto dos marcos legais e suas implicações à constituição das políticas públicas para a Educação Infantil, sobretudo no tocante ao currículo, fazemos um recorte temporal, a partir da Constituição Federal de 1988, que imprime no capítulo da Educação,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria²; [...] IV - educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade³ (BRASIL, 1988).

Notifica-se assim, a perspectiva do **direito** a uma Educação Infantil em creches e pré-escolas a todas as crianças sujeitos de direitos, e que se assegurou desse reconhecimento à implementação de políticas públicas voltadas a esta primeira etapa da educação básica. Pressupõe, como dever do Estado, a oferta de atendimento em creches e pré-escolas nos respectivos sistemas de ensino, imprimindo um olhar persistente e de reconhecimento das suas especificidades circunstanciadas na indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos de idade.

² Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Especificidades essas que se consubstanciam em um conjunto de práticas educativas delineadas por tempos de jornada parcial ou integral, organizados em espaços institucionais não domésticos de estabelecimentos educacionais públicos, ou privados.

A inserção de tais instituições no campo da educação foi também preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que no capítulo IV, Art. 54, inciso IV, considera dever do Estado a garantia da matrícula em creche e pré-escola às crianças de zero a 5 anos de idade, reconhecidamente sujeitos de direitos. Essa legitimação possibilitou outros avanços na legislação brasileira, e imprimiu um novo olhar sobre os processos formais de educação, qualificando assim os debates intensificados pelas pesquisas acadêmicas.

Segundo Oliveira (2002), esses processos também impulsionaram a realização de debates entre diferentes segmentos da sociedade na busca pela garantia constitucional do direito de todas as crianças frequentarem creches e pré-escolas de qualidade social, ancorados na “defesa de um novo modelo de Educação Infantil” (ibid, p. 117). A sustentação dessa busca foi a de uma intencionalidade educativa que ultrapassasse visões anteriormente presentes no imaginário educacional brasileiro – que ora compreendiam as instituições de cuidado e educação com o caráter meramente assistencialista, ora pressupunham a preparação das crianças para a escolarização futura (HADDAD, 2010).

A garantia desse direito, e a superação dessas concepções que buscam por um novo entendimento acerca da Educação infantil, culminaram em amplo debate sobre qual proposta curricular poderia ser adotada (ou não) pela Educação Infantil. Esse debate, impulsionado pela ação do campo político, mas também de militantes, profissionais, pesquisadoras e pesquisadores da área resultou na publicação de vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), desde o início da década de 1990.

Tais produções se intensificaram, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que reafirma a importância de creches e pré-escolas como espaços coletivos

educacionais comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças. Compreendemos que esse processo ocorre por meio das relações sociais que elas estabelecem com seus pares, e com adultos distintos de seus familiares, no cotidiano destas instituições, em especial, por meio da brincadeira.

Podemos atribuir grande parte deste reconhecimento às reivindicações dos movimentos sociais em favor da democratização da escola pública, ocorridos na década de 1980, conhecidos como “A Criança e a Constituinte”. Luta essa que se estendeu e se articulou com as pautas em defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras no Movimento de Lutas por Creches, e militantes da área da infância, que reivindicavam a expansão da oferta de vagas em creches para os seus filhos, que como vimos, restringia-se, diferentemente das pré-escolas, no âmbito da Assistência Social.

O reconhecimento desse direito possibilitou outros avanços na legislação brasileira, imprimindo um novo olhar sobre os processos formais de educação, sobretudo para a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que valoriza a infância, a criança e sua educação. Nessa perspectiva, a legislação vigente se ampara em outro sentido: o do reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico, cidadão de direitos que vivencia suas experiências de infâncias em diferentes contextos sociais e educativos.

Essa configuração atribuída à Educação Infantil provocou um novo olhar sobre a criança, e sua infância, promovendo, outrossim, um refinamento nas formas de conceber a infância e sua educação no campo pedagógico. Presencia-se, a partir desse período a emergência de uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil que, ao problematizar a organização de contextos educativos (creches e pré-escolas), evidencia um compromisso didático-pedagógico que tem como centralidade o desenvolvimento integral da criança (ROCHA, 1999). Esta, passa a ser pensada indistintamente de sua condição socioeconômica, contribuindo desta feita para que a educação e o cuidado das crianças pequenas também pudessem, de forma complementar à família, coexistir em ambientes coletivos destinados às creches e pré-escolas.

A intencionalidade pedagógica destes contextos educativos, impulsionou o MEC a constituir vários documentos, dos quais evidenciamos, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Publicada em sua primeira edição em 1994, estabeleceu objetivos, em médio e longo prazo, voltados à expansão da oferta de vagas para a criança de zero a 6 anos de idade. Esse documento também se ocupou do fortalecimento, nas instâncias competentes, da disseminação da concepção de Educação Infantil que visa à integração do cuidado e da educação nas ações dirigidas às crianças, como já dito, de modo complementar à ação das famílias. Tal documento, muito contribuiu para a inserção da Educação Infantil como preconizado no Art. 29 da LDB, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a Política Nacional de Educação Infantil e tantos outros documentos produzidos pelo MEC, a partir da década de 1990, inserem-se nas discussões em torno do processo de elaboração de políticas educacionais brasileiras voltadas à infância, à criança e sua educação. Especificamente tratam, hoje, das peculiaridades em relação ao atendimento educacional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em creches e pré-escolas (BRASIL, 2017).

Ademais, esse ordenamento jurídico buscou o estabelecimento de diretrizes orientadoras das ações pedagógicas e de formação e valorização das, e dos profissionais, a serem consideradas no âmbito das creches e pré-escolas, envidando condições necessárias para o cumprimento da legislação vigente, a partir de princípios que regem o reconhecimento do direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas, primeira etapa da educação básica, circunscritos pelo critério etário, integrada aos respectivos sistemas de ensino.

Ainda cabe ressaltar dessa política educacional as ações intencionalmente educativas de complementaridade às famílias, norteadoras de um currículo voltado ao desenvolvimento integral das

crianças, respeitando-se suas singularidades e de uma articulação junto às políticas de saúde e de assistência, cujos desdobramentos se alinham hoje a uma perspectiva de intersectorialidade propalada pelo Marco Legal da Primeira Infância, Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Em consonância com o ECA/1990, o Marco Legal estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância numa perspectiva de intersectorialidade. Legislação essa que será discutida mais à frente.

Retomando os debates em torno dos documentos publicados pós CF/88, podemos afirmar que esses documentos evidenciavam a importância desta fase da vida, e já assinalavam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Para além, também expressavam uma grande preocupação quanto à função social da educação institucionalizada da infância, visando à promoção do desenvolvimento infantil, bem como a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Refutando, assim, o paradigma vigente, que se responsabilizava pela realização de atividades educativas de preparação das crianças para a escolarização futura, ou de uma visão assistencialista.

Dentre eles, referimo-nos à primeira versão do documento de Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1997). Esse documento consolida as diretrizes orientadoras das ações pedagógicas a serem consideradas no âmbito das creches e pré-escolas. Reitera, nesse sentido, que o atendimento em creches e pré-escolas deve se pautar nos direitos fundamentais da criança, e no estabelecimento de critérios que possam subsidiar as práticas educativas.

Com vistas a contribuir para a constituição de diretrizes orientadoras das ações pedagógicas a serem consideradas no âmbito das creches e pré-escolas, o documento intitulado Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (BRASIL, 1996), apresentou uma importante análise de propostas pedagógicas/curriculares em vigor nos diversos estados da federação e de municípios e capitais, objetivando identificar “os pressupostos em que se fundamentam as diretrizes,

princípios que estabelecem o processo como foram construídas, e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil” (BRASIL, 1996, p. 8).

Após a promulgação da LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), outros documentos foram produzidos no âmbito da legislação educacional brasileira dando continuidade a esta virada epistemológica, ou seja, com o estabelecimento de diretrizes e orientações pedagógicas a serem realizadas em creches e pré-escolas.

Um enfoque dos fundamentos históricos, culturais e sociais do currículo de Educação Infantil

Com o estabelecimento de diretrizes curriculares como subsídios para a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, após a promulgação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), vimos despontar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), subsídio para a constituição de uma política curricular para a Educação Infantil.

Nesse interstício, cabe ressaltar, porém, que mesmo antes da aprovação deste documento, o MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, no papel de indutor de políticas públicas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, já havia impulsionado a constituição de vários documentos que estavam sendo gestados com essa mesma intencionalidade, como já discutido anteriormente. Vale anotar que, ainda hoje se constituem referência nacional para estudos, pesquisas, e formulação de propostas pedagógicas dentre outros.

Seguindo essa trajetória, em 1999, a aprovação do Parecer CEB 22/98 em 17/12/1998 (BRASIL, 1998), impulsionou o processo de elaboração, discussão e entendimento da Resolução CEB nº 01/1999 (BRASIL, 1999), que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 01/1999). No

referido documento, em seu artigo 2º estão expressos os pressupostos de trabalho pedagógico para a educação básica:

[...] Na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p 18).

Passados 10 anos, essas DCNEI/1999 foram revisitadas para se adequarem às mudanças ocorridas no transcurso daquele período e, em 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE – aprova as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Tais diretrizes são regidas por princípios, fundamentos e procedimentos voltados à orientação de políticas públicas para creches e pré-escolas, engendrados nas concepções que as constituem, e a serem observados no processo de elaboração de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Desse modo, as DCNEI (BRASIL, 2009) consideram a organização dos espaços coletivos, a seleção e o fortalecimento das práticas pedagógicas, as ações voltadas às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, sem antecipação dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental, como o grande objetivo das instituições de Educação Infantil. Desse modo, afasta-se de um viés assistencialista ou preparatório às etapas posteriores, embora, ainda hoje, tais propostas, persistam na Educação Infantil.

Essas diretrizes reiteram um atendimento pautado nos direitos fundamentais da criança e no estabelecimento de critérios que possam subsidiar as práticas educativas, considerando-a:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Como plano orientador dessas ações, as DCNEI, Art. 4º, refere-se à Proposta Pedagógica ou ao Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de Educação Infantil, documento que define, a partir da indissociabilidade das ações de cuidado e educação, as metas que se pretende para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse direcionamento, o Currículo da Educação Infantil é compreendido na acepção de um conjunto de práticas que “buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo Oliveira (2010),

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas (ibid., p. 4).

Nesse entendimento, o Currículo da Educação Infantil se articula com os demais elementos de uma Proposta Pedagógica ou de um Projeto Político-Pedagógico (FARIA e SALLES, 2007, p.32), na medida em que “as experiências a serem trabalhadas com as crianças na Instituição de Educação Infantil, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam o cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos de idade”, em consonância às referidas DCNEI de 2009.

Desse modo, os documentos produzidos pelo MEC (normativos ou consultivos) materializam a constituição histórico-cultural do atendimento à Educação Infantil no Brasil, que desde a Constituição Federal de 1988, disseminam de modo intenso uma nova doutrina jurídica que toma a criança como sujeito de direitos e, de igual modo, evidencia o caráter educativo das creches e pré-escolas.

Esse novo paradigma sinaliza indistintamente, o acesso, a permanência e o processo de desenvolvimento das crianças nas instituições que se dedicam a esta primeira etapa da educação básica, são orientados por práticas formativas que têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Conforme disposto no Art. 5º das DCNEI (BRASIL, 2009), uma virada conceitual se estabelece com a nova definição da educação da criança de 0 a 6 anos, pois, desde então compreende-se que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 12).

No cumprimento da legislação vigente, a Lei nº 13.005, de 20 de julho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), determinando que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, trazendo em seu bojo a importância da aprovação de uma base nacional comum, com vistas à implantação de metas e estratégias⁴ voltadas à melhoria da qualidade da educação básica, referindo-se nessa perspectiva, ao fluxo escolar e à aprendizagem em todas as etapas e modalidades.

A constituição de uma base nacional comum estaria, desde sua gênese, voltada à melhoria da qualidade da educação básica, já que se trata de um documento orientador e de sustentabilidade à elaboração dos currículos das instituições escolares, de forma participativa com a

⁴ Meta 7: “...fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014).

comunidade escolar (TUTTMAN, AGUIAR, 2019). No tocante à Educação Infantil, a correspondência da universalização da pré-escola e ampliação gradativa da oferta de atendimento da Educação Infantil no segmento creche, assim como educação em tempo integral às crianças da educação básica, alicerçadas na perspectiva da qualidade, previstos no PNE/2014, ainda se constituem como grande desafio.

Nesse sentido, em meio a tensões e contradições, se deu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL 2017, p.7).

Em relação à Educação Infantil cabe evidenciar que, mesmo havendo alterações significativas das duas primeiras versões, em todo o processo de discussão e construção da BNCC (BRASIL, 2017), até a aprovação da terceira e última versão, podemos considerar que o referido documento decorre das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2009), e que as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica foram observadas na BNCC da Educação Infantil, como parte importante deste processo histórico de constituição de uma política curricular para a Educação Infantil brasileira. Dentre as últimas alterações da LDB (BRASIL, 1996), em especial, as relativas à Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) que determina, em seu Art. 26:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, base não é currículo, como a própria legislação afirma. Discutindo a esse respeito, Tuttman e Aguiar (2019) recorrem ao artigo “Currículo, Conhecimento e Cultura”⁵ de Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, quando os referidos autores afirmam que a palavra currículo foi usada no texto para se referir às atividades organizadas pelas instituições escolares. Nesse sentido, “não cabe a associação da expressão “base comum” a currículo [...]”. Efetivamente, o que a legislação sinaliza é que deve haver uma base nacional comum que oriente e dê sustentabilidade à elaboração dos currículos escolares [...]” (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 85).

Entendemos que essas discussões em torno da constituição da BNCC, e de suas especificidades, são basilares para o processo de reestruturação e adequação dos currículos à legislação vigente em todas as unidades da federação.

Buscando um maior entendimento a respeito dos campos de experiências instituídos na BNCC Educação Infantil, vimos que

[...]constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p.40).

Nesse sentido, em relação aos campos de experiência, presume-se a importância das situações vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos relacionais, constitutivos de suas experiências e saberes, serem reconhecidas nas instituições de Educação Infantil, e partindo delas, as crianças possam se apropriar dos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo

⁵ Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo/[Miguel Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Santos (2018),

A proposição de uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil, ao apresentar e divulgar uma organização curricular por campos de experiência para creches e pré-escolas tem produzido um novo desafio para a área: sensibilizar os/as profissionais sobre a necessidade de produzir modos de se aproximar da experiência das crianças para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos – permitindo maior compreensão sobre as especificidades da docência em instituições de cuidado e educação (ibid, p. 5).

As reflexões de Santos (2018) quanto ao novo cenário, propugnado pela deliberação de uma Base Nacional Comum curricular para a Educação Infantil, que preceitua uma organização curricular por campos de experiência, coloca-nos à frente de novos desafios em relação às especificidades da docência nestes contextos de atuação, que possam provocar uma reflexão da professora, e do professor, em relação a sua prática pedagógica.

Isso posto, no sentido de impulsionar a constituição de novos percursos que possibilitem uma maior aproximação com a organização curricular por campos de experiência e, a partir das experiências e saberes das crianças, vislumbra-se um contexto de novas vivências educativas, outros avanços, e uma maior compreensão do que se depreende do cuidado e educação, das interações e brincadeira em contextos de Educação Infantil.

Após essa discussão em termos dos marcos legais e de constituição de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, entrelaçada aos fundamentos histórico-culturais e sociais do currículo desta primeira etapa da educação básica, constituída por um conjunto de práticas intencionalmente educativas que, como vimos, buscam uma articulação entre as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos integrantes do nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2010), o nosso diálogo se estende ao fazer pedagógico. Esse, atrelado aos seus

eixos estruturantes, quais sejam, as interações e brincadeira, e as concepções que se alinham a uma Educação Infantil ancorada numa perspectiva histórico-cultural.

Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: um diálogo entre currículo e a prática pedagógica

A escolha das interações e brincadeira de meninos e meninas como eixos estruturantes do currículo de creches e pré-escolas implica, como vimos, diferentes concepções de criança, de infância e de Educação Infantil. Essas se potencializam quando conjugadas às funções sociais consubstanciadas nesta perspectiva, qual seja: o compromisso com o desenvolvimento das crianças nas ações de cuidado e educação, de modo complementar à ação das famílias, que evidenciam neste processo educativo uma nova organização curricular.

Com esse compromisso, que concepções de criança, de infância e de Educação Infantil têm pautado as ações de cuidado e educação nestes contextos educativos?

A Educação Infantil foi se estabelecendo no decorrer deste período como primeira etapa da educação básica, em espaços institucionais não domésticos, assim caracterizados enquanto estabelecimentos públicos ou privados, com ações indissociáveis de cuidado e educação intencionalmente planejadas, a partir dos interesses e necessidades das crianças. Como dito anteriormente, a finalidade é a de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Estamos nos referindo ao processo de desenvolvimento integral da criança real, que precisa ser visibilizada na sua inteireza, e numa perspectiva de complementaridade, que respeita e considera os diferentes contextos relacionais em que estão situadas. Suas experiências e saberes impulsionam este processo de desenvolvimento, que se articulam aos

conhecimentos integrantes do patrimônio cultural que a criança vai se apropriando e construindo sua identidade pessoal e coletiva, e se constituindo enquanto produtora e produto desta cultura.

Assim caracterizados, aqueles estabelecimentos educacionais valorizam a infância, a criança e sua educação. Nessa perspectiva, a legislação vigente se ampara em outro sentido: o do reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico, cidadão de direitos que vivencia suas experiências de infâncias em diferentes contextos sociais e educativos.

Se, para Vigotski (2003), “educar significa organizar a vida, [...] resulta compreensível, portanto, o nexo da educação com a vida e [o nexo] da escola com o sistema social que deve servir de ponto de partida para a pedagogia” (ibid, p. 220), e nesse sentido a professora, ou o professor, na constituição do processo educativo, é o “organizador do meio social educativo” (ibid,76). Isso, de certa forma, constitui um desafio em relação à formação docente e à prática pedagógica que sugere uma aproximação com as experiências e saberes das crianças, refletidas na realidade social de cada uma delas. Assim sendo, o autor ainda evidencia nesta perspectiva que,

Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2003 p. 75).

As instituições de Educação Infantil se constituem em espaços de educação e cuidado dos bebês, e das crianças pequenas. Isso implica reconhecer que diferentes crianças vivem suas infâncias em contextos relacionais. Tais contextos de relações são constituintes de suas histórias na tessitura das relações sociais ali estabelecidas, que se configuram numa lógica singular de compreensão e inserção no mundo em que vivem, na situação social de desenvolvimento de cada criança. Segundo Vigotski (1996):

[...] a relação que se estabelece ao início de cada período de idade entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade. [...] é o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (ibid, p. 264 – tradução nossa).

Para o autor, a realidade social constitui a verdadeira fonte do desenvolvimento, encontra-se na relação pessoa-meio, menor unidade indivisível, não dissociada da constituição biológica do ser humano. Uma vez que meio e hereditariedade influenciam no processo de desenvolvimento da criança, esse “é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado” (VIGOTSKI, 2018, p. 73).

Assim, o desenvolvimento da criança para Vigotski (2018), como um processo dinâmico pautado na unidade hereditariedade-meio, não se dá de forma mecânica a fatores externos. Tampouco é determinada por eles, uma vez que no decorrer de todo o processo as mudanças ocorrem de forma dinâmica, não se detendo somente em um determinado aspecto do desenvolvimento, seja em uma perspectiva hereditária ou na sua relação com o meio.

Nesse sentido, de acordo com Martins (2020), em contextos de desenvolvimento da criança,

suas vivências cotidianas se consubstanciam (ou deveriam) em experiências que possibilitem o desenvolvimento de sua integralidade, que as reconheça na sua cultura, compreenda e respeite sua realidade social, a partir das relações socialmente constituídas entre elas e seus pares e com os adultos, com a participação efetiva de todas nas escolhas e realização de atividades que emergjam de seus interesses (ibid, p.65).

Ressaltando as experiências que possibilitem o desenvolvimento de sua integralidade, oriundas das vivências cotidianas das crianças,

presume-se tratar de experiências que se constituem, ou devam se constituir, de forma bem diversificadas, pelo reconhecimento e respeito às crianças em suas diferentes culturas e realidades. E esse reconhecimento deve ser revelado na elaboração de propostas curriculares que, no âmbito da vida cotidiana, sejam organizadas por profissionais, sob a égide de diretrizes e de orientações dos documentos oficiais, respeitando as especificidades das crianças. Compreende-se, portanto, que as ações pedagógicas realizadas em creches e pré-escolas, com vistas à elaboração de propostas pedagógicas e de currículos sejam efetivamente produzidas

com a participação efetiva dos professores e da comunidade usuária, reconhecendo a riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas. Contudo, as instituições devem respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino [...]. Respeitadas as normas definidas em lei, teoricamente as instituições têm liberdade de desenvolver suas próprias propostas pedagógicas (HADDAD, 2010, p. 419).

Pressupõe-se que o trabalho pedagógico movimenta os processos educativos a partir do reconhecimento da situação social de desenvolvimento em que as crianças se encontram em um determinado tempo de vida, no entendimento de que, “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Ao afirmar que a atividade pessoal da criança ou adolescente constitui a base do processo educativo, Vigotski (2003) nos faz refletir que a experiência se transforma na principal base do trabalho pedagógico, capaz de provocar novas reações no organismo. À educação cabe, portanto, o reconhecimento e a valorização de diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças, e suas relações em outras realidades e contextos educativos distintos.

Para Não Concluir...

Buscamos nesta breve discussão, trazer o entrelaçamento das políticas públicas constituídas no âmbito da Educação Infantil, desde o reconhecimento do dever do Estado, na Constituição Federal de 1988, com a inserção de creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica. Esse cenário gera a possibilidade de uma nova configuração nestes contextos educativos, demandando uma reorganização intencional dos processos voltados ao desenvolvimento da criança, compreendida nesta chave como sujeito de direitos. Institui-se, assim, um compromisso didático-pedagógico ancorado nas especificidades da Educação Infantil que tem como centralidade o desenvolvimento integral da criança (ROCHA, 1999; HADDAD, 2010).

Com esse olhar, o Currículo da Educação Infantil desponta como um dos elementos constitutivos de uma Proposta Pedagógica, ou de um Projeto Político-Pedagógico, e no cumprimento da legislação vigente, todos os currículos devem partilhar de uma base nacional comum, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, referindo-se nessa perspectiva da qualidade, ao fluxo escolar e à aprendizagem em todas as etapas e modalidades.

Nessa determinação, evidencia-se que a base não é currículo, e as discussões em torno da constituição de uma BNCC são basilares para o processo de reestruturação e adequação dos currículos à legislação vigente em todas as unidades da federação, que se alinha, dentre outros documentos, às DCNEI/ 2009.

Essa discussão refere-se aos Campos de Experiências instituídos na BNCC da Educação Infantil. Reconhecemos que os campos de experiências constituem uma organização curricular fundada nas experiências das crianças em diferentes situações da vida cotidiana e de saberes constituídos de suas vivências, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeira, conforme apontado nas DCNEI (BRASIL, 2009). Nesse aspecto, tanto as DCNEI, quanto a BNCC se

alinham à Teoria Histórico-Cultural, uma vez que as experiências são oriundas das vivências cotidianas das crianças, e possibilitam o desenvolvimento de sua integralidade.

Nesse sentido, a professora, ou o professor, na constituição do processo educativo, é o “organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 76), possibilidade que, ainda hoje se constitui um desafio em relação à formação docente e à prática pedagógica que sugere uma aproximação com as experiências e saberes das crianças, refletidas na realidade social de cada uma delas.

Pressupomos que esse entendimento possa provocar uma reflexão da professora, do professor, em relação a sua prática pedagógica, impulsionando a constituição de novos percursos que viabilizem uma maior aproximação com o currículo, a partir das experiências e saberes das crianças, num pretexto de novas experiências educativas, outros avanços, e uma maior compreensão do que se depreende do cuidado e educação, das interações e brincadeira em contextos de Educação Infantil.

À educação cabe, portanto, o reconhecimento e a valorização de diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças, e suas relações em outras realidades e contextos educativos distintos. Possivelmente esse seja um dos nossos maiores desafios.

Evidencia-se, nesse processo, um debate que busca compreender a constituição histórico-cultural dos marcos legais da educação, seus desdobramentos na elaboração e implementação do currículo para creches e pré-escolas, e suas implicações no processo educativo, a partir das experiências e saberes produzidos pelas crianças em diferentes contextos sociais e educativos, que se articulam aos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), e possibilitam o desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos de idade. O que torna relevante os estudos ancorados na Teoria Histórico-Cultural.

Referências

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Publicado no Diário oficial da União em 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI,1995

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília MEC SEF,1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 01/1999, aprovado em 19 de janeiro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Portaria nº 1.570. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017 – **Base nacional Comum curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2010.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

HADDAD, Lenira. **Tensões Universais Envolvendo a Questão do Currículo para a Educação Infantil**. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade ... [et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 2004.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Vivências de Infâncias: crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar** / Maria Aparecida Camarano MARTINS; orientadora Patrícia Lima Martins PEDERIVA. - Brasília, 2020. 222 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. R. **Educação Infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais Belo horizonte, novembro, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Currículo da Educação Infantil – Considerações a partir das experiências das crianças**. Educação em Revista Belo Horizonte, v.34, e188125, 2018.

TUTTMAN, Malvina Tania, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **A Construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica**. In: BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Organização: Ivan Claudio Pereira Siqueira – São Paulo: Fundação Santinalla, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV**: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico**. Tradução e revisão teórica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1 edição - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich, 1896-1934. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**/ L.S.Vigotski: organização [e tradução] Zoia Prestes Elizabeth Tunes: Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed – Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.



Capítulo 3

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Andréia Pereira de Araújo Martinez¹

*Tituba e eu vivemos uma estreita intimidade
durante um ano. Foi no correr de nossas
intermináveis conversas que ela me disse essas
coisas que ainda não havia confiado a ninguém.*
(Maryse Condé, 2019).

Introdução

Este texto tem por objetivo geral provocar reflexões sobre a arte e a educação estética no processo de constituição das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, à luz da Teoria Histórico-Cultural. A partir dessa reflexão mais ampla, três objetivos específicos emergem: provocar um olhar sensível para as experiências que extrapolam o contexto da escola das infâncias com a arte, considerando questões culturais, sociais e historicamente constituídas, atentando-se para as vivências que os, e as profissionais da educação experienciam ao longo da vida, e como essas podem contribuir ou não, para a dinâmica da educação estética com as crianças; compreender conceitos fundamentais e metodológicos em relação a vivência da arte e da educação estética; e,

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: andreiamartinez4@gmail.com

colaborar com o trabalho pedagógico da professora ou do professor, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural.

Com tais objetivos orientadores, alguns aspectos se destacam nesta discussão, como a reflexão sobre o que a Teoria Histórico-Cultural versa sobre a arte e a educação estética, sobretudo, quando se trata de crianças da primeira infância. O debate sobre a presença e o papel das emoções na vivência da arte, e como a educação estética pode contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A percepção do processo de constituição da imaginação e criação na infância, nas experiências vivenciadas desde os primeiros instantes de vida das crianças na relação com a cultura humana. A questão do preconceito, que pode surgir em meio as mais diversas expressões artísticas, considerando a cultura e o respeito à identidade cultural. E o papel da professora, ou do professor, em relação a educação estética no contexto de educação coletiva não doméstico com crianças, e como isso se dá em relação às crianças na escola das infâncias.

Nesse sentido, o texto se organiza em cinco partes, que se desenvolvem a seguir: arte e educação estética na Teoria Histórico-Cultural; arte e emoção; imaginação e criação na infância; preconceito, cultura e identidade cultural; o papel da professora ou do professor; e, a criança e a educação estética.

Arte e educação estética na Teoria Histórico-Cultural

A epígrafe que descortina as discussões resultantes neste texto é de Maryse Condé, escritora caribenha, considerada “uma das mais prolíferas escritoras do Caribe e talvez a mais poderosa voz da mulher na literatura contemporânea das Américas”, segundo crítica à autora e sua obra (CHOICE, 2019, n.p.). Condé inicia a escrita de seu livro, *Eu, Tituba, bruxa negra de Salem*, com aquelas palavras, para anunciar ao leitor uma situação improvável na vida real, mas possível na arte. A autora descreve-nos a relação que vivenciou com a protagonista de sua obra, durante um

ano, quando lhe confidenciou relatos sensíveis, íntimos e profundos de sua vida, nunca revelados a ninguém.

Tituba, a personagem de Maryse Condé, viveu no final do século XVII, mulher negra escravizada, que reclama seu lugar na história dos julgamentos das bruxas de Salem, uma história contada por brancos, sobretudo, por homens. E, também, denuncia uma sociedade perversa ao relatar a história do processo colonizatório, descrevendo com detalhes os atos de crueldade que afligiu seu corpo, sua alma, sua ancestralidade, com linguagem precisa e arrebatadora, sobre os atos nefastos do colonialismo e o caos pós-colonial, lembrando “a história do tráfico negreiro, da escravidão dos povos africanos e de seus descendentes nas Américas” (EVARISTO, 2019, p. 08), e ainda, “a história da colonização do continente americano que foi marcado pelo estupro das mulheres indígenas e africanas escravizadas” (2019, p. 09).

Antes de iniciar as discussões sobre a arte e a educação estética, é necessário destacar Maryse Condé e sua obra, que mistura traços da história com a ficção narrativa. A “estreita intimidade” e as “intermináveis conversas”, que duraram cerca de um ano com a personagem que viveu há quase quatro séculos, relatada pela autora, se desenvolve no ato artístico e criador. Este tempo não ocorreu de fato, na realidade, mas na materialidade da história dos povos africanos, retirados de suas terras e escravizados em locais distintos e distantes de suas raízes, que só uma escritora descendente deste povo poderia descrever com tantos detalhes, verdade e beleza. Como destacou Conceição Evaristo (2019, p. 12), ao se referir a Tituba, “condenada a viver, a personagem segue narrando a sua vida. Narração que, embora se desenvolva em primeira pessoa, traz a vida de muitos”.

A escrita de Maryse Condé mescla a concretude da realidade vivida por esse povo com a fantasia poética que desenha e apresenta detalhes de sua personagem, num misto de dureza cruel da realidade e a leveza com que as palavras são organizadas na narrativa. Assim, a autora realiza uma alquimia com as palavras, destruindo o conteúdo pela forma. Sobre o assunto, Vigotski (1999, p. 199) esclarece:

Durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo, e de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética.

A reação estética envolve a destruição do conteúdo pela forma. Vigotski (1999, p. 270) demonstra em seus estudos que a lei da reação estética, “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. A obra de Condé materializa-se trazendo um conteúdo repleto da dureza humana, expondo os males vividos por seu povo, e destrói esse conteúdo com a forma leve como organiza as palavras.

Ao tomarmos os escritos de Maryse Condé, sua obra de arte, para o início de nossa discussão, realizamos algo defendido por Vigotski (1999) em seu livro, *Psicologia da Arte*, que já no prefácio elucida a intenção de “estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 3). A exemplo do romance de Condé, tomamos seu material – as palavras – e a forma como elas são organizadas e apresentadas no texto. Ao adotar a música como exemplo, Vigotski (1999, p. 60) esclarece, “a soma dos sons não constitui a melodia, e esta é o resultado da correlação dos sons, todo procedimento em arte é, no fim das contas, construção e composição do material”. Ou seja, “não é a soma dos sons que compõe uma melodia, mas é a dinâmica da relação entre os sons que constituem a melodia em uma música. Muda-se o encadeamento melódico, muda-se o sentido melódico” (GONÇALVES, 2020, p. 93).

Vigotski, ancorado na psicologia aplicada e no método histórico-dialético de Marx, buscou compreender as leis que regulam a arte analisando a própria obra, rompendo assim, com tradições científicas de sua época, que ora se voltavam ao estudo do artista (o emissor), ora do espectador (receptor) da obra de arte, ancoradas na subjetividade do indivíduo. Vigotski, portanto, desloca a estética do eixo de estudo da

filosofia para a psicologia. O autor esclarece, “é necessário tomar por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 26). E explica:

A arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto. Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social (VIGOTSKI, 1999, p. 09).

Dessa forma, a análise psicológica da arte de Vigotski propôs novos métodos, alicerçados no materialismo histórico-dialético de Marx. “Em outros termos, queremos dizer que, assim como não há vida material fora da matéria, não pode haver arte fora da vida material – mesmo que a obra de arte seja uma forma complexa de transformação do real, um modo que permite criar realidades” (GONÇALVES, 2020, p. 97). Vigotski atribui à realidade o conteúdo material que permite a cristalização da imaginação humana expressa por meio da arte. O autor parte do ponto de vista histórico, concreto, objetivo, material e dialético, não se apoiando assim, no viés ideológico ou em aspectos isolados e estanques da sociedade.

Vigotski (1999, p. 22) explica, “isto não significa, de modo algum, que as condições sociais não determinam definitiva e integralmente a natureza e o efeito da obra de arte, mas que as determinam apenas indiretamente”. O autor explana que a arte transcende épocas e sociedades, ou seja, que obras de arte de outros tempos e culturas podem nos emocionar no momento presente em meio às nossas vivências, pois apesar de seu condicionamento histórico, o gosto estético da sociedade no transcorrer da história pode ter mudado, mas o sentido estético da obra de arte não morre, continua preservado e vivo, sendo capaz de arrebatrar e emocionar, quebrando barreiras do tempo e do espaço (VIGOTSKI, 1999). Nas palavras de Gonçalves (2020, p. 92, negrito do autor), “É que

a obra de arte guarda em si o universal humano, uma empatia emocional que transcorre os milênios”. Isso ocorre porque...

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência serão individuais. É muito ingênuo interpretar o social como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

A arte está presente na vida humana, em suas mais diversas formas e expressões, literatura, arquitetura, música, dança, teatro, artes visuais, entre outras. A exemplo da música, “vale dizer que apenas sabemos arranjar humanamente os sons porque estão presentes na sociedade, na vida. Por meio das experiências musicais, passamos a imaginar a música” (GONÇALVES, 2020, p. 93).

A obra de arte não é fruto do ato isolado e individual do artista, mas sim, emerge do social que se expressa por meio do artista. E isso, não se diferencia do apreciador da obra de arte, que também possui o seu papel, ele é ativo, no encontro com a arte, reorganizando para si o conteúdo artístico que recebe, a partir de suas experiências sociais e culturais. “Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora” (VIGOTSKI, 1999, p. 334). Assim, nenhuma música existe sem o ouvinte, ele a reproduz, reorganiza, recria. O compositor ou intérprete, cria a música e dá origem ao ouvinte. O próprio compositor ou intérprete, torna-se ouvinte e crítico de sua obra. A música criada cria o ouvinte. Numa relação dialética, não existe o compositor ou intérprete sem a existência viva e atuante do ouvinte de sua obra. O próprio ouvinte precisa ser afetado pela obra de arte, caso contrário, não entenderá nada da música, correndo o risco da inexistência do ato artístico. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 231-232), “ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos que se diferem

infinitamente em seu nível, mas que são completamente iguais por sua natureza. O leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente”. Portanto, todos nós somos artistas, dito isso, voltamos o olhar para a educação estética, sobretudo, com crianças da primeira infância.

A Teoria Histórico-Cultural preocupou-se em estudar a arte apresentando-a como essencial e fundamental no processo de constituição do ser humano, e ocupou-se em discutir em como pode ocorrer a educação estética nos mais diversos contextos da vida humana, sendo que um deles, é a escola, e de forma mais específica, o contexto de educação coletiva não doméstico, pensado e organizado para as crianças, a saber, a Educação Infantil.

Em seu livro, *Psicologia Pedagógica* (2001), Vigotski discute a educação estética na escola, advogando a necessidade de sua presença como atividade educativa, capaz de criar condições de possibilidades para o processo imaginativo e criativo, e a vivência estética com liberdade, transformando assim, a organização do trabalho pedagógico. A educação estética elaborada pelo autor demonstra que a arte é essencial à vida humana, tornando-se princípio educativo indispensável e insubstituível, atuando de forma consciente, na percepção e organização das emoções. Para Vigotski, a educação é a própria vida, e a arte é o social em nós, que retira da vida o material a ser elaborado artisticamente, e que, dialeticamente, ato estético e ato educativo, contribuem para a constituição da espécie humana.

Todavia, Vigotski (2001, p. 225) apresenta a estética a serviço da pedagogia, em que destaca, “o problema relativo à natureza, ao significado, aos objetivos e aos métodos da educação estética ainda não foi resolvido de forma definitiva na ciência psicológica nem na pedagogia teórica”, apresentando assim, três pontos de vista extremos e contraditórios a respeito da educação estética: negação de quase todo significado educativo da vivência estética; exagero à percepção da arte como meio pedagógico; e, redução do significado da arte ao entretenimento e ao gozo. Em poucas palavras, o primeiro diz respeito a

negação da vivência da arte, por percebê-la como uma atividade que não contribui para o processo de constituição das aprendizagens e do desenvolvimento do ser humano, não percebendo nela, a presença dialética do ato educativo e do ato estético, capaz de contribuir com a manifestação da imaginação, criação e vivência das emoções. O segundo, compreende a arte como uma ferramenta para se alcançar resultados pedagógicos, contrários à vivência estética. E o terceiro, reduz a arte a um mero passatempo, limitada a promover o prazer durante sua realização. Os três pontos que convergem na consolidação de três erros provocados pela pedagogia tradicional, que se utiliza da arte para “servir de meio para a educação do conhecimento, do sentimento ou da vontade moral” (VIGOTSKI, 2001, p. 225).

A utilização da arte como meio de ampliar o conhecimento, ou seja, o estudo da realidade em busca da assimilação cognitiva de conhecimentos da sociedade e da história de forma linear e estanque, por meio da arte, se constitui em um erro psicológico na educação estética, pois,

Quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios. Em definitivo, quem só conhece a história da intelectualidade russa por meio de Onegin e Chatski, corre o risco de adquirir um critério totalmente errôneo sobre essa história. Procede de modo muito mais razoável quem a estuda com base em documentos históricos, cartas, diários íntimos e todos os materiais nos quais o estudo histórico se baseia, e entre os quais corresponde aos monumentos literários o mais modesto ou até mesmo o último lugar. O estudo da história da intelectualidade russa é tão impossível como o estudo da geografia conforme os romances de Júlio Verne, embora ambos os temas tenham se refletido na literatura (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

A redução da estética ao sentimento do agradável, do prazer por meio da obra de arte, percebendo nisso, um fim em si mesmo, é o segundo erro cometido pela pedagogia tradicional (VIGOTSKI, 2001).

E outros termos, reduz todo o significado das vivências estéticas ao sentimento imediato de gozo e alegria que elas despertam nas crianças. De novo, a obra de arte é considerada um meio para estimular reações hedonistas e, na verdade, ela é colocada no mesmo nível que outras reações e estímulos similares de índole completamente real. Quem pensa cultivar a estética na educação como fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. A particularidade da idade infantil reside justamente no fato de que a força direta de uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança que a força de uma emoção imaginária (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

O terceiro erro psicológico da educação estética na pedagogia tradicional, é estabelecer que a obra de arte possui um efeito moral direto, seja ele bom ou ruim, e assim, livros de literatura infantil, por vezes, são utilizados para que as crianças retirem deles exemplos morais que possam ser ilustrativos de lições de vida a serem seguidas na sociedade, tornando assim, a leitura um momento tedioso, carregada de uma moral convencional e repleta de falsas lições. Isso ocorre por perceberem as crianças como seres limitados e a vivência da arte algo inalcançável para elas. “A única coisa séria que a criança pode extrair do contato com a arte – isso é o que se diz – é uma ilustração mais ou menos vivida desta ou daquela norma moral. O restante é considerado inacessível à compreensão infantil” (VIGOTSKI, 2001, p. 225). Vigotski, destaca ainda, que tal forma de atuação pedagógica, com base no efeito moral da obra de arte sobre as crianças, pode ter um resultado contrário ao esperado, pois, “a possibilidade dessa conclusão está inserida na própria natureza das vivências estéticas infantil, e assim, nunca podemos ter certeza antecipadamente de qual será a influência moral de um determinado livro” (2001, p. 226).

Vigotski (2001) esboça a realidade que percebeu em sua época acerca da educação estética, e apresenta uma possibilidade totalmente

contrária. A educação estética exposta pelo autor envolve o ato educativo e o ato estético em unidade dialética, compreendendo-a como fundamental para a constituição de aprendizagens e do desenvolvimento infantil, ampliando o processo de imaginação e criação, promovendo, também, a unidade-afeto-intelecto, na relação da criança com a professora ou o professor, que se expressa na organização do trabalho pedagógico, envolvido pela estética, o sensível e o fantástico, que se mesclam de forma contextualizada com a vida. Sendo que a unidade afeto-intelecto não se expressa apenas na relação entre o docente e as crianças, mas na percepção da educação como expressão da vida, que comunga as nuances do sensível do humano, em suas mais diversas formas: sentimentos, emoções, afetos. E assim, na próxima parte deste texto, passamos a discutir sobre a arte e a emoção.

Arte e emoção

Voltando as palavras que constam na epígrafe do nosso texto, “Maryse Condé, com uma espécie poética da dor, tão bem desenhada nessa obra, magistralmente constrói um relato mesclando história e ficção. E, no vazio da história, a ficção, o invento, entra para suprir a ausência de informação” (EVARISTO, 2019, p. 12). A história de Tituba, julgada em torno do pânico moral que deu origem as bruxas de Salem, possui poucos registros historiográficos. Condé intervém em sua vida, e cria uma história para ela. “Fala inventiva, em que a dor da personagem chega a ser quase redimida pelo exercício da linguagem poética da escritora” (EVARISTO, 2019, p. 13). A história com poucas informações, embrenhada em uma narrativa poética, que mistura dor e leveza, ternura e desalento, realidade e ficção, apresenta esse misto contraditório de sentimentos escritos no romance, que só a arte pode provocar. Sobre esse poder da arte, Vigotski (1999), elucida:

Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a

transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida, como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, 307 e 308).

Vigotski (1999) discorda de Tolstoi, que defende o contágio de sentimentos por meio da arte. Para o primeiro autor, pensar a arte como uma atividade que contagia a todos com os mesmos sentimentos, da mesma forma, seria limitante e infeliz, este percebe a arte de forma mais complexa e dialética, lidando com sentimentos contraditórios. Nesse sentido, a arte colhe da vida o seu material, trabalha com ele e produz algo novo, suscitando os mais diversos e inusitados sentimentos. Como elucidado anteriormente, é a destruição do conteúdo pela forma. É colher um material da realidade, com seu conteúdo, e transformá-lo em outra coisa, em outra realidade, “transformando a água em vinho”.

É importante esclarecer que para Vigotski (1999), o sentimento individual é organizado dialeticamente, por meio das apropriações estabelecidas nas relações sociais do sujeito com o mundo e com a arte e, assim, “através da obra de arte *torna-se* social” (1999, p. 308, *italico do autor*), isso é diferente de uma mera transmissão de sentimentos, que contagia a todos da mesma maneira. Vale ressaltar, também, que para o autor, “A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (1999, p. 315). Portanto, o sentimento que habitava Maryse Condé no encontro com a história pouco contada de Tituba, com brechas que não se encaixavam, foi compartilhado em seu romance, cheio de detalhes que emergiram de sua imaginação, realizando o movimento de um indivíduo para o social. De um indivíduo

social, que traz as marcas da sociedade, compartilha algo de suas entranhas forjado socialmente.

Assim, a arte, ao realizar a catarse em um indivíduo, com suas comoções mais íntimas, se constitui em um efeito social. “A arte, desse modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implica nenhum poder sobre esse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310). E Gonçalves (2020, p. 97) acrescenta, “a arte supera a vida, de uma certa forma. Pois resolve no psiquismo humano o que a vida, por si mesma, não é capaz de solucionar”. O que nos suscita a refletir sobre os males vividos pelo povo negro no passado e no presente. Na vida real não conseguimos alcançar toda dureza desta realidade, mas a história de Tituba pode contribuir nesse sentido, provocando a catarse, desencadeando os mais diversos sentimentos e dando vazão às emoções.

A catarse pode emergir no encontro com a arte. Isso acontece porque a obra de arte possui leis internas dinâmicas, envolvendo seu conteúdo e sua forma, e como eles se relacionam, podendo instigar a reação estética, provocada pela contradição emocional em dois planos. Em relação ao romance de Maryse Condé, que se desenvolve entre a turbulência e a calma, o sofrimento e o júbilo, o desalento e a esperança, a morte e a vida –, apresenta assim, a contradição emocional em dois planos. Essa contradição emocional atribuída pela obra de arte provoca conflitos psíquicos por parte do leitor, do espectador, do apreciador da música, da dança, do teatro, da poesia, entre outras expressões de arte, o que resulta em um curto-circuito, na superação (psicológica) dos sentimentos transversalmente contraditórios (VIGOTSKI, 1999). “A arte é uma descarga indispensável de energia nervosa e um procedimento complexo de equilíbrio do organismo e do meio nos momentos mais críticos do nosso comportamento” (VIGOTSKI, 1999, p. 313).

A arte provoca um olhar para si, para o outro, para a sociedade, para a vida, suscita a consciência sobre as emoções contraditórias que são desencadeadas. A arte não surge do nada, ela emerge do entrelaçamento

do imaginário com materiais que são colhidos da vida real, e assim, cria uma realidade que se materializa a partir da criação do artista, e continua viva, se transformando, no encontro com o apreciador da obra de arte. A arte constitui-se em algo que não é real, mas a emoção provocada por ela é real, é vivida com toda sua intensidade de forma complexa, contraditória, e repleta de descarga de energia.

Quanto mais complexa e delicada se torna a relação entre o organismo e o meio, tanto mais ziguezagueantes e confusos se tornam os processos de equilíbrio. Nunca se pode admitir que essa equilíbrio se realize até o fim de maneira harmoniosa e plena, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo (VIGOTSKI, 1999, p. 311).

Vigotski esclarece que a arte é um equilibrador do ser humano, pois lida com as emoções humanas e possibilita a consciência sobre essas emoções. “Isto mostra que a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo” (VIGOTSKI, 1999, p. 328).

Para Vigotski (1999), a arte provoca o psiquismo do ser humano alcançando suas emoções. A vivência da arte provoca a reação estética, que não se resume a um simples contágio das emoções, que nega o papel ativo de quem vivencia a arte, restringindo-o a uma mera participação passiva de receptáculo de sentimentos transmitidos unilateralmente. Contrário a esse pensamento, o autor esclarece que a arte provoca emoções e o psiquismo causa a necessidade da catarse, para dar vazão a estas emoções. “A nossa reação estética se revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos” (VIGOTSKI, 2001, p. 257).

E todo esse processo de reação estética, desencadeado pela vivência estética, materializado na obra de arte, pode ser suscitado por meio da educação estética, contribuindo com a constituição das aprendizagens e com o desenvolvimento humano, possibilitando novas

experiências, provocando o processo de imaginação e criação e, também, dando vazão ao papel das emoções de forma dialética e contraditória.

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2001, p. 345).

Esse mundo imaginário, que lida com as emoções despertadas pela arte, envolvido por suas mais diversas formas, que mescla o feio e o belo, o herói e o vilão, a alegria e a tristeza, será desenvolvido a seguir. Discutiremos, sobretudo, a imaginação e criação na infância.

Imaginação e criação na infância

A imaginação é a base de toda atividade criadora, ela emerge das experiências vivenciadas, desde os primeiros instantes de vida, quando ainda somos bebês.

Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação se manifestam com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A imaginação é suscitada a partir do acúmulo de experiências vividas anteriormente, ou seja, quanto mais experiências acumuladas mais material disponível a criança dispõe para o desenvolvimento do processo imaginativo, sendo que a imaginação e a criação caminham juntas, estando intimamente interligadas. Para Vigotski, a criação surge quando se cria algo. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Como esclarecido pelo autor, não podemos pensar na criação

como algo extraordinário, pois o novo emerge das inúmeras possibilidades de elaboração, combinação e organização do material acumulado das experiências vividas anteriormente. Quando a criança observa a sociedade e capta diferentes situações e recria em suas brincadeiras, ela está realizando o processo imaginativo e criativo. A brincadeira de faz de conta da criança não é uma cópia do que ela observa da realidade, mas a mistura de vários elementos captados de diferentes momentos e situações, que ela combina, dando vazão a sua imaginação e criação.

No livro, *Imaginação e criação na infância* (2009), Vigotski explica que há dois tipos de atividades principais presentes no comportamento humano – a reprodutora e a criadora. A atividade reprodutora está relacionada com a memória humana e caracteriza-se na repetição de experiências vividas anteriormente, ou seja, o indivíduo vivencia algo no meio social que fica armazenado em sua memória, e passa a reproduzir tal experiência em outras situações e momentos. Essa atividade, baseada na repetição, possui sua importância, e o autor esclarece, “é fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação no mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

A atividade criadora não se limita a conservar e reproduzir a experiência anterior, mas sim, elabora, organiza, combina, modifica, e cria algo novo. A atividade criadora é essencial para a vida humana, pois quando o indivíduo se depara diante de um desafio, repetir as mesmas ações, pode não ser o suficiente, sendo necessário pensar em novas estratégias, para assim, reestabelecer o equilíbrio.

Se a atividade do homem se restringisse a mera reprodução do velho, ele seria um ser somente voltado para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando-o o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

As duas atividades têm a sua importância para a vida humana, entretanto, quando voltamos o olhar para o espaço de educação coletiva não doméstico pensado para a criança da primeira infância, por vezes, nos deparamos em demasia com atividades reprodutivas. Elas se apresentam em meio a situações que seguem modelos estereotipados e padronizados, que se repetem rotineiramente, e assim, esse contexto educativo torna-se limitado, pouco propício a ofertar novas experiências e a contribuir com o processo imaginativo e criativo (MARTINEZ, 2015).

Portanto, enquanto o ser humano precisa se voltar para o futuro para continuar se desenvolvendo, a escola tende a realizar um movimento contrário, volta-se para o passado, para o que já existe, para o que já foi realizado, dando mais espaço para a cópia, para a repetição e a reprodução. Isso acontece, também, em relação a arte.

Vale ressaltar que a arte possui um espaço limitado na escola (FIGUEIREDO, 2011). Em muitas, a arte quase não está presente, pois o tempo e os espaços são preenchidos com outros conhecimentos constituídos pela humanidade, considerados mais importantes, como a escrita e a leitura, por exemplo (FIGUEIREDO, 2011). E quando a arte consegue adentrar os muros da escola, ou é usada para outros fins, como recurso pedagógico ou mero passatempo e entretenimento, como já mencionado anteriormente; ou ainda, para demarcar a rotina escolar, para festividades em datas comemorativas; e, em outros momentos, para transmitir uma arte considera exemplar, em que as crianças apenas copiam o que já foi criado, sem desenvolver a apreciação da obra de arte, o ato artístico e criador, a vivência estética e a reação estética.

Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

Como Vigotski esclarece, a apreciação da obra de arte se constitui em um ato artístico e criador, em que as crianças podem ter o contato com

a arte, observá-la, se emocionar com ela, e vivenciar seus sentimentos. Além da apreciação, a criança também pode iniciar seu processo de criação artística, por meio de seus desenhos, da expressão do seu corpo e da sua voz, e sobretudo, por meio de suas brincadeiras. Para isso, a criança precisa de espaço e tempo suficiente, com liberdade, para inúmeras experiências, desenvolvendo sua curiosidade, hipóteses, investigações, experimentações e descobertas. Essa liberdade implica em não preencher todo o tempo e espaços da escola das infâncias com atividades dirigidas pelas professoras ou pelos professores, mas permitir que as próprias crianças possam, também, conduzir suas atividades, que encontram vazão em suas brincadeiras, que se caracterizam como o momento mais propício para emergir a imaginação e criação infantil.

Vigotski (1999) advoga que a arte é o social em nós, e que cada indivíduo se constitui em indivíduo-social na sociedade humana, e Gonçalves (2020, p. 94) completa, “se o social está em nós, podemos dizer também: a criação germina em todos”. Nesse sentido, todos, desde a mais tenra infância, possuímos potencial para desenvolver o processo de imaginação e criação, a partir do acúmulo de experiências vivenciadas nos contextos sociais e culturais.

A existência dos mais diversos contextos sociais e culturais que podem se encontrar na escola das infâncias, nos provoca a refletir sobre a arte que adentra este espaço, nos levando a questionar por que algumas são mais privilegiadas que outras, e algumas quase negadas. O que faz uma arte ser superior a outra? Isso seria possível? Ou talvez, algumas expressões artísticas não adentram o contexto da escola por que se reveste de preconceitos por meio dos olhos humanos? Vale ressaltar que isso se constitui em um desrespeito a identidade cultural e artística de determinados grupos sociais, o que iremos discutir a seguir.

Preconceito, cultura e identidade cultural

A experiência com a arte está ligada a muitos aspectos do cotidiano. As estações de rádio, os desenhos animados, as novelas, os

filmes, os programas de televisão, as manifestações tradicionais das culturas populares, os grafites presentes nas ruas das cidades, os livros, os gibis, as músicas religiosas, as brincadeiras cantadas, as danças, as músicas e os artistas preferidos etc. A educação estética não diz respeito a vivência de um conjunto de expressões artísticas previamente selecionadas e compreendidas como exemplos de arte a serem compartilhados com as crianças, mas sim, em conhecer o grupo de crianças com as quais trabalha, suas famílias, sua comunidade, as expressões artísticas que emergem desse território, e a partir daí, ampliar o repertório artístico, sem pré-julgamentos do que seja ou não arte.

Não podemos perder de vista, “que a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1999). É preciso compreender que a arte é uma atividade humana, social, cultural e histórica, e a maneira como é abordada em contextos educativos, precisa considerar as experiências, os costumes, a identidade e os valores individuais e coletivos que cada criança traz consigo.

Em algumas escolas das infâncias é possível perceber que algumas expressões artísticas, estilos, artistas, vertentes são escolhidos e outros são silenciados ou negligenciados, por não pertencerem a um padrão pré-estabelecido que vai ao encontro da visão de arte e as experiências dos, e das profissionais da educação que atuam no espaço, e muitas vezes, estas escolhas estão revestidas de preconceitos.

Anteriormente, discutimos sobre os erros psicológicos da educação estética na pedagogia tradicional, que estabelecem um efeito moral direto, a partir da obra de arte. O efeito moral é defendido, em alguns espaços educativos, com argumentações para compartilhar com as crianças, “conteúdo considerado como mais adequado e socialmente aprovado, privando-a e ‘protegendo-a’ do mau-gosto, da falta de conteúdo e ofensividade de obras populares” (PEQUENO; BARROS, 2015). Todavia, essas justificativas são formuladas a partir de um pano de fundo social e cultural, e sendo assim, os profissionais da educação julgam quais obras de arte são mais apropriadas para as crianças, a partir de seu ponto de vista.

Ainda sobre a visão de moral do adulto que é forjada socialmente, elucidamos anteriormente, com base nos estudos de Vigotski, que algumas

temáticas expostas nas obras de arte não são trabalhadas com as crianças, por considerarem que a psique infantil não consegue alcançar sua compreensão. A esse respeito, compartilhamos a crítica de Marina Colasanti à coleção *Conta pra Mim*, elaborada pelo Ministério da Educação.

A poda selvagem realizada nos contos de fadas da coleção “Conta pra Mim”, produção da Secretaria de Alfabetização, ligada ao MEC, parece gêmea daquela operada por Fenelon. Ele também achou que seria excelente ideia apropriar-se do repertório milenar, modifica-lo a seu modo, e utiliza-lo como exemplo moral. Ele também desvirtuou este patrimônio cultural, eliminando bruxas, fadas, qualquer aceno ao amor, ao erotismo e à violência. Ele também era sacerdote, teólogo e pedagogo como o nosso atual Ministro da Educação. Mas François Fenelon foi preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, cargo para o qual havia sido nomeado em 1689. E nós estamos em pleno século XXI! (COLASANTI, 2020, s/p).

Vigotski esclarece-nos que as crianças são capazes de realizar sua leitura da arte e do mundo, mas de uma forma diferenciada do adulto. E Marina Colasanti (2020, n.p.) acrescenta,

João e Maria foram sim, ao contrário do que consta na nova coleção, levados ao bosque pelos pais que, em plena miséria, não tinham como alimentá-los. Era prática recorrente na Idade Média em períodos de fome. No Brasil nunca tivemos Idade Média, mas sempre tivemos fome e sempre tivemos crianças rondando nos bosques urbanos. Para essas crianças pode ser muito proveitoso saber que João e Maria estiveram na mesma situação, e conseguiram achar uma saída. Bem mais do que ler que uma boa mãe lhes ensinou o truque das pedras, para que pudessem colher flores.

Não li todos os contos de fadas da coleção “Conta pra Mim”, e me pergunto se a bruxa má, com sua casa de doces e sua disposição de comer as crianças foi eliminada. Seria uma perda, porque é personagem simbólica que ajuda os pequenos a administrar, no imaginário, o desejo canibal de tantos adultos.

Marina Colasanti, assim como Vigotski, nos esclarece que a linguagem simbólica, o mundo fantasioso e cheio de imaginação, realiza um poder estruturante na psique infantil e contribui para que as crianças possam olhar para a sua realidade, formular perguntas e possíveis

respostas. Diante dessas reflexões, como se dá a relação professora ou professor, crianças e educação estética na escola das infâncias?

O papel da professora ou do professor, a criança e a educação estética

Para realizar o trabalho educativo, a professora, ou o professor, precisa de intencionalidade pedagógica, sem desconsiderar o respeito a diversidade artística e cultural, e com o intuito de ampliar o repertório artístico das crianças, compreendendo que as emoções estão imbricadas no processo educativo. Na Teoria Histórico-Cultural, a professora ou professor não exerce o papel de mediador nesse processo, pois o que promove a mediação é a cultura. Nesse sentido, “do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 2001, 328).

A realização do trabalho docente precisa organizar-se de modo a oportunizar a liberdade de expressão das crianças e uma diversidade de experiências artísticas, contribuindo, também, com a vivência dos sentimentos suscitados pela obra da arte, cooperando para que elas consigam perceber, sentir, indagar e expressar-se, e que não reprimam suas emoções, podendo compartilhar suas potencialidades e fragilidades. “São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 144). E Vigotski elucida,

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência social restrita, para organizar o contato da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível [...] A regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento das coisas que iluminará e elevará as vivências cotidianas a nível criativo (VIGOTSKI, 2001, p. 350).

O autor esclarece, ainda, que “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não

pode contribuir para a sua formação e manifestação” (VIGOTSKI, 2001, p. 325). Essa contribuição se dá na organização do meio social educativo, permitindo às crianças tempo e espaço suficientes para suas vivências com a arte, com experiências diversificadas, ampliando seu repertório artístico, com liberdade para se expressarem das mais diversas formas, e respeitando sua identidade cultural.

Outro aspecto importante a ser considerado é o olhar do profissional da educação para a expressão artística das crianças, compreendendo que essa está em processo de desenvolvimento, e que possui uma estética diferente da do adulto. Vigotski advoga:

Por isso, a retificação e a correção de um desenho infantil, significa apenas uma grosseira intromissão na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça impedi-la. Quando as linhas infantis são modificadas, corrigidas, talvez, introduzamos uma ordem rigorosa no desenho, mas estaremos provocando uma confusão e perturbação na psique infantil. Por isso, é fundamental que a psicologia dê plena liberdade a criação infantil, renuncie a tendência de compará-la com a consciência do adulto e admita sua originalidade e suas particularidades (VIGOTSKI, 2001, p. 236).

E complementa:

Nos casos em que as crianças não tentam adivinhar a resposta que o professor espera delas, mas falam sinceramente e por conta própria, suas opiniões são opostas a moral do professor, e isso fez alguns pedagogos pensarem que até essas obras indiscutivelmente “éticas” podem exercer uma influência moral prejudicial ao passar pela psique das crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 226).

Além do respeito a expressão artística das crianças, é preciso, também, permitir que elas se expressem a sua maneira em contato com a obra de arte, para que não tenham uma relação limitada com a arte, mas sim, que seja uma experiência vivenciada com toda a sua plenitude, que possam fazer a sua própria interpretação a partir de suas experiências e de seu olhar, e que possam ser afetadas pela obra de arte, vivenciando as mais diversas emoções. Vale ressaltar que é preciso espaço e tempo para que as

crianças possam brincar, pois a partir de suas brincadeiras, iniciam seu processo de interpretar o mundo por meio da imaginação e criação, em um mundo cheio de fantasia, em que criam realidades, ou seja, um passo inicial para o ato criador e artístico.

Considerações para continuar o diálogo

Este texto se encerra não com a intenção de concluir a discussão, mas de contribuir para que o diálogo continue e que possamos prosseguir na reflexão sobre o assunto, ampliando o olhar...

Nosso objetivo geral era provocar reflexões sobre a arte e a educação estética no processo de constituição das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças à luz da Teoria Histórico-Cultural, sendo que dele emergem três objetivos específicos: provocar um olhar sensível para as experiências que extrapolam o contexto da escola das infâncias com a arte, considerando questões culturais, sociais e historicamente constituídas, atentando-se para as vivências que os profissionais da educação experienciam ao longo da vida, e como essas podem contribuir ou não, para a dinâmica da educação estética com as crianças; compreender conceitos fundamentais e metodológicos em relação a vivência da arte e da educação estética; e, contribuir com o trabalho pedagógico da professora ou do professor, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural.

Para tanto, nos debruçamos em discutir cinco aspectos: o que a Teoria Histórico-Cultural versa sobre a arte e a educação estética; a presença e o papel das emoções na vivência da arte; a percepção do processo de constituição da imaginação e criação na infância; a questão do preconceito que pode surgir em meio as mais diversas expressões artísticas; e, o papel da professora ou professor em relação a educação estética no contexto da educação infantil, e como isso se dá em relação às crianças.

A Teoria Histórico-Cultural apresenta-nos a importância singular da arte na vida dos seres humanos, como uma forma de olhar para o mundo, para a vivência das nossas mais profundas emoções e uma busca

por nosso equilíbrio. Essa vivência estética já é possível na mais tenra infância, e a educação estética pode contribuir nesse sentido.

Vigotski apresenta-nos uma criança capaz, potente, que é impactada pela sociedade, e ao mesmo tempo, impacta-a com a sua forma peculiar de olhar para a vida com os olhos de quem está descobrindo o mundo a cada dia, a cada minuto, a cada segundo. A cada nova descoberta são experiências que se acumulam, e que permite à criança se expressar das mais diversas formas, sobretudo, por meio de suas palavras, seu corpo, seu choro, seu riso, seus desenhos, e suas brincadeiras... um ensaio para o ato artístico e criador, suscitando sua imaginação.

E para isso acontecer, a professora ou professor precisa ampliar o seu olhar para as crianças e suas possibilidades, bem como, alargar seu repertório artístico e, também, contribuir para o acréscimo desse repertório em relação às crianças e, assim, organizar o meio social educativo de forma a promover um mundo de novas descobertas, experimentações, imaginações e criações, com respeito a identidade cultural de cada criança.

Referências

- COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. **Revista Emília**, 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/nao-counta-pra-mim/>. Acesso em: 18, mar, 2022.
- CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- CHOICE. Capa. *In*: CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- EVARISTO, Conceição. Prefácio. *In*: CONDÉ, Maryse. **Eu, Tituba: Bruxa negra de Salem**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. *In*: **Salto para o Futuro**: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, p. 10-16, jun. 2011.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. Arte enquanto técnica social dos sentimentos humanos. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 89-102.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. A criança, a escola e a educação estética. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). **A escola e a educação estética**. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 15-24.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniele. Preconceito e educação estética na educação musical. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (Orgs.). **A escola e a educação estética**. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 15-24.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.



Capítulo 4

EDUCAR E CUIDAR NA ESCOLA DA INFÂNCIA: POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO MULTILATERAL DE BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E CRIANÇAS PEQUENAS

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira¹

Introdução

As mães ao irem para o trabalho, levam suas crianças para estes jardins de infância e as deixam lá até o seu retorno do trabalho. Elas podem trabalhar tranquilamente, porque nenhum desastre acontecerá com seus filhos: no jardim de infância, muitas professoras cuidam das crianças, as quais tratam-nas com amor. Risos e vozes infantis enfeitam a casa e o jardim. [...] As crianças são divididas em grupos e cada grupo realiza sua tarefa. No jardim, as crianças estão cavando o terreno, regam e limpam as hortas, na cozinha elas descascam vegetais, lavam pratos, aplainam, colam, costuram, pintam, cantam, leem, brincam. Cada jogo, cada lição ensina algo, e o mais importante, a criança aprende a trabalhar, aprende o que é ordem, recebe orientações para não brigar com os amigos e ceder, sem caprichos e lágrimas. As professoras são capazes de dar atividade para crianças de três e quatro anos de idade, de alimentá-las na hora certa, de colocá-las na cama. No chão estão espalhados colchões largos, e as crianças deitam lado a lado sob um cobertor comum. [...] No entanto, é necessário mencionar que, atualmente, há poucos bons jardins de infância na Europa Ocidental. Nós apresentamos a descrição de um jardim de infância apenas para mostrar que a educação das crianças pode começar a partir de uma idade muito precoce e que no jardim de infância público as crianças podem passar o tempo de forma bastante produtiva para elas e de forma muito mais alegre do que em casa. Se os bons jardins de infância são possíveis no atual momento, então eles serão muito

¹ Mestre em Educação (Universidade de Brasília). Contato: deborasalesvieira19@gmail.com

melhores em uma sociedade socialista. Uma vez que nesses jardins de infância serão educados os filhos de todos os membros da sociedade, então, todos serão interessados em que os jardins sejam organizados da melhor maneira possível. (KRUPSKAYA, 2017, p. 21).

A epígrafe inicial é um trecho do ensaio *A mulher e a educação das crianças* escrito por Nadezda Konstantinovna Krupskaya², em 1899. A autora foi uma forte liderança no grupo que formulou as concepções e práticas para as mudanças educacionais do período inicial da Revolução Russa (1917-1929), que orientaram a política educacional da época. Freitas (2017, p. 09) explica que na perspectiva educativa assumida por este grupo “[...] a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imersa na vida social”.

Krupskaya (2017) tensiona a centralidade feminina nas tarefas de cuidar e educar as crianças e seus atravessamentos nas vidas das mulheres trabalhadoras, sejam as camponesas, as operárias e as criadas. Eram as mulheres as responsáveis pelas crianças, desde “alguma babá entre seis e oito anos de idade” ou alguma “vizinha generosa”. Nesse sentido, a autora defende que a escola seria um espaço de educação, cuidado e proteção para as crianças, em especial as das classes populares. Ao ler o ensaio da Krupskaya contando a realidade vivida na Rússia há 124 anos atrás, percebo que não há muita distância do nosso contexto brasileiro atual, e assim como ela, defendo que a escola da infância é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, um direito delas e das mães trabalhadoras.

² Nasceu em Petersburgo, Rússia, no dia 26 de fevereiro de 1869 e faleceu em Moscou, no dia 27 de fevereiro de 1939, logo após celebrar seu aniversário de 70 anos. “Na proposta de Krupskaya, a educação aparece como elemento necessário a todos, independente de classes sociais e também de sexo, já que os conteúdos para meninos e meninas também eram distintos naquele momento. Nesse sentido e alicerçada em uma proposta comunista, ela reforçou a necessidade de uma educação como elemento de transformação social.” (LODI-CORRÊA, 2018, p.39).

Contudo, contraditoriamente à realidade russa pré-revolucionária, milhares de mães trabalhadoras brasileiras não precisam serem convencidas, mas desejam que seus bebês e crianças pequenas estivessem matriculadas em instituições educativas para infância como a descrita por Krupskaya (2017). Mas, infelizmente não conseguem, porque não há oferta para o atendimento de todas elas, pois ainda não conseguimos, enquanto nação, atender a meta 1³ do Plano Nacional de Educação, que prevê:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2001, s.p.).

Ainda refletindo sobre a realidade brasileira e o modelo de atendimento apresentado por Krupskaya (2017), constata-se que também carecemos no avanço da viabilização de condições materiais para a qualidade da Educação Infantil, sobretudo das classes populares, residentes em regiões urbanas periféricas, no campo, e populações ribeirinha, indígena e quilombola. De modo que, não há como dissociar a estrutura física, os recursos materiais disponíveis, as profissionais e os profissionais para a possibilidade de educar, cuidar e potencializar o desenvolvimento multilateral de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em todo o território brasileiro.

Este capítulo tem como objetivo discutir a interface entre educação, cuidado e desenvolvimento na Educação Infantil, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Este estudo está assentado nos princípios do pensador bielorrusso Lev Vigotski⁴ (2003; 2009; 2010a;

³ 81,4% da população de 4 e 5 anos e 23,2% da população de 0 a 3 anos são atendidas no Brasil. Fonte: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php

⁴ Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) apresentou novos marcos teórico-metodológicos, referendando a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Acompanhado por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras, constituiu estreita relação acadêmica na recém-fundada União Soviética ao longo das décadas de 1920, e até meados de 1930. Vigotski rediscutiu o papel da instrução e da apropriação de conhecimentos e elementos da cultura nos processos de

2010b; 2012a; 2012b; 2018; 2020; 2021), que preconizam de forma dialética: a) a unidade afeto-intelecto nos processos educativos; b) a unidade pessoa-meio nos processos relacionais, nos quais os sujeitos atribuem sentidos diferenciados a mesma experiência vivenciada; c) a instrução só é autêntica se está à frente do desenvolvimento; d) o papel da professora e do professor como organizadores do espaço pedagógico e o caráter relacional dos processos educativos na infância; e, e) brincadeira de papéis sociais.

Educação Infantil que instrui

No texto *A instrução e o desenvolvimento na idade pré-escolar*, Vigotski (2021, p. 270) apresenta algumas especificidades da criança pré-escolar e retoma alguns conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvidos por ele e colaboradoras e colaboradores, definidos como “uma série de ideias pedológicas⁵ relacionadas à elaboração do programa para o jardim de infância”. O autor tensiona a necessidade de participação da criança nos processos educativos na infância, enfocando as características próprias do desenvolvimento da faixa etária, pois “[...] toda idade se caracteriza pela relação diferente que há entre o caráter do trabalho de educação e formação, por um lado e o desenvolvimento mental, por outro”. Ao diferenciar o atendimento das crianças em idade pré-escolar das crianças em idade escolar, em nenhum momento ele dissocia a instrução⁶ como um pilar na organização do trabalho pedagógico na escola da infância.

aprendizagem e desenvolvimento da cognição, da emoção e da individuação (BARBOSA; SOARES, 2018).

⁵ Pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

⁶ Instrução é a tradução da expressão russa *obutchenie*, defendida pela Profa. Zoia Prestes, e se caracteriza como “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isto é o mais importante. [...] Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa” (PRESTES, 2012, p. 224-225).

Corroborando com essa premissa, Juliana Pasqualini (2010) pautou-se pela hipótese de que a produção teórica de autores da Teoria Histórico-Cultural sustenta a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho do professor e da professora que atua junto à referida faixa etária. A postura opõe-se a hegemonia na literatura contemporânea, dedicada ao segmento da Educação Infantil, de um ideário antiescolar, que tem como um de seus pilares a negação do ato de ensinar na primeira infância⁷. Nesse sentido, destaca-se a incoerência dos discursos que apresentam a dicotomia entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, de modo que esses dois aspectos se interpenetram no fazer docente no cotidiano das instituições educativas da infância, ao compreendermos que há uma unidade entre os aspectos intelectivos e emocionais que constituem os atos de ensinar e de aprender na Teoria Histórico-Cultural.

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos assimilem geografia, mas também sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o **ensino de colorido emocional** é entre nós um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos e por isso costuma passar por esquisição (VIGOTSKI, 2010b, p. 144, grifo nosso).

A metáfora em negrito utilizada por Vigotski (2010b) tensiona a necessidade de romper com a lógica dicotômica cartesiana que separa o pensar do sentir, pois a emocionalidade não só afeta, mas constitui a ação pedagógica. As reações emocionais, que devem constituir a base do processo educativo, ou seja, mesmo antes de comunicar esse ou aquele sentido, a professora e o professor devem suscitar a respectiva emoção da criança, e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento (VIGOTSKI, 2010b). A professora e o professor atuam como organizadores do espaço pedagógico, e nesse sentido, é importante

⁷ Considera-se no Brasil primeira infância o período que abrange os primeiros 6 anos completos, ou 72 meses de vida da criança, conforme o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016).

estabelecer vínculos afetivos com as crianças, pois a partir do núcleo de interesses expressos por elas, nortearão as ações pedagógicas de instrução, conforme:

A criança, na idade pré-escolar, como demonstram as investigações, constrói sozinha teorias, cosmogonias inteiras sobre a origem das coisas e do mundo. Ela mesma tenta explicar uma série de interdependências e relações. A criança dessa idade se encontra no estágio em que pensamento difere por sua representação imagética e concretude. Ela cria suas teorias sobre a origem dos animais, o nascimento dos bebês, o passado etc. O que isso significa? Significa que o pré-escolar tem tendência a entender não apenas fatos isolados, mas também de formar algumas generalizações. Essa tendência no desenvolvimento da criança deve ser utilizada no processo de ensino para definir o principal caminho pelo qual deve ser construído, num determinado sistema, o programa do primeiro ao último ano. (VIGOTSKI, 2021, p. 285).

A constatação de que as funções psicológicas, que a professora e o professor pretendem desenvolver na criança, devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a intencionalidade da criança (a busca pela consecução de determinado objetivo), evidencia que não basta expor a criança a estímulos diversos. Ou seja, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura – para além disso, é preciso organizar sua atividade (PASQUALINI, 2010).

Elkonin (2012) enfatiza o papel diretivo do adulto no processo educativo, pois o desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento. Transmitem-lhe a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história, e à medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. Nessa perspectiva, a educação na Teoria Histórico-Cultural, compreendida como organização intencional da vida, envolve indissociavelmente “o que ensinar” e “como ensinar”, e para tal é fundante que a professora e o professor da Educação Infantil compreendam o objetivo de seu trabalho pedagógico. Sakai e Miranda (2022) reafirmam que a criança desta etapa educacional tem o

direito de conhecer o mundo e o que foi produzido pela humanidade ao longo da história, e a escola da infância é propulsora desta tarefa.

A professora, ou professor, cria condições para que a criança seja inserida na cultura e por ela constituída como humana, desenvolvendo-se de maneira multilateral. Por meio de um planejamento que articule conteúdo, metodologia (forma) e a situação social de desenvolvimento da criança, é possível criar intervenções e possibilidades para a formação do pensamento teórico, e para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (SAKAI; MIRANDA, 2022, p. 146).

Desse modo, o conceito de humanização amplia a gama de possibilidades docente, ao passo que é “[...] um processo de formação pelo sujeito de suas qualidades humanas, a partir da internalização de aptidões, capacidades, habilidades e valores que são vividos e experimentados na convivência social com parceiros mais experientes” (TEIXEIRA; MELO, 2018, p. 169).

Cuidado como ética humana

Em latim, donde se derivam as línguas latinas e o português, cuidado significa Cura. [...] Em seu sentido mais antigo, cura se escrevia em latim coera e se usava em um contexto de relações humanas de amor e de amizade. Cura queria expressar a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada. Outros derivam cuidado de cogitare-cogitatus e de sua corruptela coyedar, coidar, cuidar. O sentido de cogitare-cogitatus é o mesmo de cura: cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida. [...] Cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Trata-se, como se depreende, de uma atitude fundamental. Como dizíamos anteriormente, cuidado implica um modo-de-ser mediante o qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e solicitude. (BOFF, 2005, p. 29).

O texto em epígrafe de Leonardo Boff ⁸ (2005) apresenta a etimologia e significado da palavra cuidado, que evoca o papel das relações humanas de amor e amizade, como uma ética para com o outro. Ao nos relacionarmos na escola da infância, crianças e adultos, nos humanizamos. Pensar em cuidado é pensar no processo de humanização da nossa espécie. Em seu livro *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*, Pino (2015), apoiado nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, afirma que a humanização da espécie é uma “tarefa coletiva”, ao passo que a humanização de cada pessoa é “tarefa do coletivo”, de modo que esse processo dialético se dá na interface do social e do individual, no sentido que as crianças produzem cultura ao terem contato com os bens culturais desenvolvidos ao longo da história da humanidade.

As propostas de Vigotski supõem que, embora o ser humano seja constituído de duas classes de funções, de natureza e regimes legais diferentes (leis naturais *versus* leis históricas), ambas amalgamam-se de tal maneira na história de cada indivíduo que só por análise lógica podem ser separadas. As duas classes de funções que, teoricamente, podem ser pensadas como diferentes e independentes antes de ocorrer o nascimento biológico, [...] uma vez ocorrido o nascimento e ter sido ativado o processo da ação da cultura, qualquer separação lógica é meramente impossível (PINO, 2015, p.265).

Cabe ressaltar que no curso do desenvolvimento da criança, suas necessidades e interesses vão modificando-se, e o cuidado do adulto vai sendo modelado a partir destes avanços. No texto *O problema da idade*, Vigotski (2012b)⁹ aborda a periodização no desenvolvimento infantil à luz da perspectiva histórico-cultural, refuta as concepções universalizantes e rigidamente fixas, e destaca uma nova abordagem sobre o tema, apoiado nos estudos do psicólogo soviético Pavel Petrovich Blonsky (1884–1941).

⁸ É um teólogo, escritor, filósofo e professor universitário brasileiro. Boff é socialista e expoente da Teologia da Libertação no Brasil, e conhecido internacionalmente por sua defesa dos direitos dos pobres e excluídos.

⁹ Tradução da autora.

Desde este último ponto de vista não há nem pode haver nenhum outro critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades a exceção de formações novas, graças a quais se determinam o essencial de cada idade. Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura de personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do desenvolvimento no dado período (VIGOTSKI, 2012b, p. 255, tradução nossa).

Cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Compreendendo que o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida –, adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.

A relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade (VIGOTSKI, 2018). Vigotski (2012b), no texto *O problema da idade*, explica sobre a relação específica, mas abrangente, da criança com seu ambiente, a partir do conceito de situação social de desenvolvimento. “A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período [etário]”; portanto, para estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2012b). Para o autor, cada período etário tem uma nova formação central característica, relativa a quais funções psicológicas se desenvolvem, de modo que essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as

suas necessidades e desejos, e as demandas e possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes.

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação. (FACCI, 2004, p. 79).

Elkonin (2017, p. 149), no texto *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*, considerava indispensável organizar o sistema de educação e ensino na Rússia pós-revolucionária em consonância com as leis de sucessão dos períodos da infância na sociedade socialista, considerando que só tal sociedade está “[...] profundamente interessada no desenvolvimento multilateral e completo das capacidades de cada um de seus membros e, em consequência, na utilização plena das possibilidades que existem em cada período”. O autor elencou os estágios pelos quais os sujeitos percorrem no curso do seu desenvolvimento, contudo neste artigo serão enfocados apenas os que abrangem a faixa etária de 0 a 6 seis, público-alvo da Educação Infantil: a) comunicação emocional do bebê abrange do nascimento ao 1 ano de vida do bebê, relacionada a todo o processo de interação do bebê com o meio; b) atividade objetual manipulatória, abrange as crianças bem pequenas de 1 a 3 anos de idade, na qual sua relação com o mundo físico se dá através da exploração manual dos objetos; c) brincadeira de papéis sociais abrange as crianças pequenas de 4 a 6 anos, no qual a brincadeira de faz de conta se constitui atividade principal do desenvolvimento humano. Elkonin (2017) evidencia em que medida a periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural se diferencia de outras teorias do desenvolvimento, conforme:

Trata-se, em primeiro lugar, do enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar, referimo-nos ao enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar, temos em conta a noção sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações. Em quarto lugar, está a diferenciação, como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico, que constituem importantes indicadores objetivos das transições de um período a outro. E, por último, em quinto lugar, está a diferenciação de transições distintas pelo caráter e, com relação a isso, pela presença de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 2017, p. 153).

Nesse sentido, evidencia-se que esta organização se pautava nos princípios educativos, e considera-se de fundamental relevância as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos no espaço pedagógico. O que ensinar e como ensinar na Educação Infantil? são questionamentos que permeiam o fazer pedagógico, contudo, conhecer como se desenvolvem multilateralmente as crianças é uma premissa para uma educação cuidadosa de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Os bebês têm na *comunicação emocional* com os adultos a centralidade de seu desenvolvimento. É no contato corporal, na troca de olhares, no aconchego do colo, nas palavras pronunciadas lentamente para eles, que vão conhecendo o mundo e as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, é importante a incorporação de práticas pedagógicas que potencializem estes vínculos afetivos na creche, sobretudo respeitando a legislação quanto ao número de adultos por criança na instituição. As ações de cuidado dos bebês como alimentação, banho, troca de fraldas são momentos preciosos para ensinar os nomes dos objetos, das partes do corpo e o desenvolvimento da linguagem oral.

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê

utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (FACCI, 2004, p. 67).

As crianças bem pequenas, ao adquirirem a marcha, exploram o mundo por meio da *atividade objetual manipulatória*, ao tocarem os objetos elas atribuem sentidos a eles, em atividade colaborativa com os adultos. Nesse contexto, o professor e a professora ensinam o uso social dos objetos para as crianças bem pequenas. Facci (2004, p. 68) explica que “[...] A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos”.

As crianças pequenas, na *brincadeira de papéis sociais*, apoderam-se do mundo concreto dos objetos humanos por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com estes objetos. Facci (2004, p. 69) tensiona que “[...] As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.”

Desenvolvimento ao imaginar e brincar

No livro *Imaginação e Criação na Infância* (2009), Vigotski explica em que bases a imaginação da criança se manifesta e se desenvolve, e como a criação infantil se desenvolve de maneira singular a dos adultos. Vigotski (2009), apoiado em Ribot, afirma que todos os objetos da nossa vida cotidiana são imaginação cristalizada. Vigotski (2009) afirma que os processos de criação se manifestam de modo explícito já na primeira infância, expressando-se melhor nas suas brincadeiras. O autor explica que na brincadeira, as crianças reproduzem muito do que viram ou vivenciaram, porém, essa realidade não aparece na brincadeira de maneira integral, mas é reelaborada criativamente pela criança.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

A base da criação constitui-se na capacidade de combinar o velho (o que já existe) de novas maneiras, porém, Vigotski (2009) alerta para a complexidade da análise psicológica da atividade criadora de combinação. Então, esclarece a relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano, elencando princípios para esta diferenciação, conforme: a) a atividade criadora da imaginação depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia; b) a relação entre fantasia e realidade é diferente, diz respeito àquela relação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade; c) a relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção, parecem possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com ânimo que nos domina num determinado instante, pois há um caráter emocional na imaginação (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski (2009) contesta a crença de que a imaginação da criança é superior à imaginação dos adultos, inicialmente apresentando os argumentos desta crença. O autor explica ainda a diferença da obra da imaginação infantil em relação a do adulto, pois as crianças vivem mais tempo num mundo fantasioso do que no mundo, tendo em vista que são conhecidas “as imprecisões, as alterações da experiência real, o exagero e finalmente, o gosto pelos contos e histórias fantásticas, característicos da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.44). O autor compreende que a base do desenvolvimento da imaginação, como do desenvolvimento da criança é o desenvolvimento cultural, por isso, para ele a imaginação do adulto, que vivenciou mais experiências e teve contato com mais elementos da cultura, é superior a da criança. Do ponto de vista quantitativo, como

destacou o autor, a criança está em uma posição de inferioridade em relação ao adulto, porém as suas produções apresentam uma vantagem, devido a relação livre que a criança estabelece com elas.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto (VIGOTSKI, 2009, 47).

Tratando sobre o brincar, destacam-se duas questões que Vigotski (2021) evidencia: a) a origem da brincadeira na ontogênese; e, b) o papel do faz de conta nesse desenvolvimento. O teórico aponta que a brincadeira acontece de forma diferenciada na infância, e expressa a relevância dessa atividade para o desenvolvimento do processo de simbolização, que é criador e autoral por excelência (ABREU; COSTA; SILVA, 2018).

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações de necessidades e as de caráter de mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2021, p.235).

Nesse sentido, a ação na brincadeira realizada pela criança nos três primeiros anos de vida diferencia-se daquela em idade pré-escolar, ao passo que os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos. Valeria Mukhina, citada por Abreu, Costa e Silva (2018), sinaliza que o conteúdo das brincadeiras de faz de conta das crianças mais velhas pauta-se nas relações entre as pessoas e na incorporação de papéis sociais, e as menores agem de acordo com o objeto que têm à mão.

As crianças, ao brincar, apoiam-se no real (por meio das regras e das generalizações de papéis) e efetuam transformações autorais no plano simbólico. Nos jogos de enredo, por exemplo, a criança desempenha

ações que concorrem para a caracterização dos papéis que ela quer encenar. Tal representação apoia-se em vivências (diretas ou não) com o personagem encenado (SILVA; COSTA; ABREU, 2015, p. 129).

Abreu, Costa e Silva (2018) alertam quanto o olhar para a brincadeira como possibilidade de desenvolvimento das crianças, e não deve se configurar como premiação no cotidiano da instituição educativa, ao passo que se constitui como um direito de aprendizagem¹⁰ das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2018). A vivência na brincadeira requer atenção e cuidado dos profissionais da educação, pois, organizar os espaços e tempos para brincadeira, brincar com as crianças, registrar do que elas brincam e como brincam, respeitando o caráter autônomo da brincadeira são aspectos fundamentais para a prática pedagógica de professoras e professores que trabalham na Educação Infantil.

Daniele Silva (2012) adverte quanto a posição que o adulto ocupa diante das produções infantis, sobretudo nas atividades guiadas pela imaginação como desenhos, narrativas, brincadeiras, que materializa sua visão sobre o espaço pedagógico e reflete a forma como as próprias crianças significam suas ações. Nesse sentido, a professora e o professor, por sua função social específica, podem garantir espaços de mediação que encorajem manifestações criativas das crianças ou as inibam. É essa atenção especial às maneiras de estes profissionais se colocarem diante das produções infantis que os estudos na perspectiva histórico-cultural se voltam para a caracterização da ação docente (SILVA, 2012).

¹⁰ Com base nos eixos estruturantes da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Por sua vez, esses direitos estão inseridos em campos de experiências por meio dos quais as crianças aprendem e se desenvolvem: o Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerações finais

Neste capítulo discutiu-se a interface entre a educação, o cuidado e o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Teoria Histórico-Cultural. Partindo da premissa que “dialeticamente todo ato educativo está impregnado de cuidado, entendido aqui como afeto, e todo ato de cuidado é um ato educativo” (VIEIRA, 2020, p. 76), ambos potencializam o desenvolvimento multilateral das crianças na Educação Infantil.

Discorreu-se sobre o processo de humanização na infância, como as relações intergeracionais vivenciadas em contextos educativos unem dialeticamente as dimensões afetivas e intelectivas nos processos de ensinar e aprender, bem como a intencionalidade pedagógica na ação docente. Reiterou-se que a periodização do desenvolvimento infantil na Teoria Histórico-Cultural não é compreendida de modo linear e estanque da realidade, mas é dividida em estágios, conforme a atividade principal que é tensionada pelos motivos e interesses, nos quais surgem as novas formações.

Viver uma Educação Infantil de orientação dialética, histórica e cultural nos desafia a vê-la como uma ciência (BARBOSA; SOARES, 2018), e que requer de nós, professoras e professores da infância, uma postura epistemológica ativa, com aprofundamento teórico e, sobretudo, uma postura dialógica com as crianças, pois não há uma criança universal, mas crianças geograficamente, politicamente e culturalmente situadas, com distinções de classe, raça e gênero que se interseccionam. Assim como Krupskaya (2017) expôs no texto de abertura deste artigo, retoma-se o seu argumento sobre a potência da escola da infância para educação e cuidado das próximas gerações, e como ação política para transformar a sociedade, sobretudo por reconhecer a desigualdade social que o capitalismo afiança às crianças das classes populares.

Concorda-se com Arce e Simão (2006, p. 86) ao alertarem sobre o risco de adultos atribuírem um caráter alienante para a brincadeira de papéis sociais na escola, “enquadrando-a como parte do mundo infantil, mundo à parte, ambiente fechado isolado da sociedade”, desvinculando-a

da realidade material e dos tensionamentos vividos pelas crianças e refratados ao brincar. Para as autoras é basilar a preocupação da sociedade com educação de suas crianças, “pois sem isso não há como enfrentar os efeitos dos problemas de ordem econômica, política e social têm sobre o desenvolvimento infantil.”

Coerente com a vertente teórica, compreende-se que são nas relações sociais estabelecidas com as crianças reais das instituições educativas que serão conhecidos pelos adultos os mundos que as cercam, e como elas dão sentido a eles. De modo que ser professora e ser professor de crianças contribuirá para a tarefa coletiva de humanização, partilhando por meio da instrução os saberes historicamente constituídos, e de preferência, com um colorido emocional (VIGOTSKI, 2010a) nas salas de referências, nos pátios, nos jardins, nos parques e demais espaços da escola da infância.

Referências

ABREU, Fabrício Santos Dias de; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique. É preciso transver o mundo: imaginação e faz de conta a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 133-138, abr. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/377>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D.B.Elkonin. In: ARCE, Alessandra [et al]. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 65-88.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Org). **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 137-160.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503>. Acesso em: 14 abr. 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 14 abr. 2023

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm Acesso em: 14 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 abr. 2023

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-272.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 mar 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. *In*: KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. Organização e tradução FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p.7-20.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. Organização e tradução FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LODI-CORRÊA, Samantha. Krupskaya: vida, obra e a sua contribuição à teoria educacional histórico-cultural. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Org). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 33-52.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,

2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf> Acesso em: 17 mar 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

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

SAKAI, Luciana Luriko Hayashi; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves. Contribuições para a apropriação de conceitos científicos na Educação Infantil: o conhecimento do Universo. *In*: VELHO, Carolina Helena [et al]. **Entre o tecer e os fios da teoria histórico-cultural**: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 127-148.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. *In*: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Orgs.). **Vamos brincar de quê?**: cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, p. 111-130.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos; MELLO, Suely Amaral. Formação de professores da educação infantil no Brasil: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Org). **Educar na perspectiva histórico-cultural**: diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 161-177.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão. **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 63-78.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2012a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV – Paidologia del adolescente-problemas de la psicologia infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



Capítulo 5

INFÂNCIAS E CULTURA ESCRITA

Rhaisa Naiade Pael Farias¹

Introdução

A Educação Infantil representa uma grande contribuição na formação das crianças. Esta etapa da educação básica deve ser ofertada em instituições não domésticas que cuidam e educam ao mesmo tempo, e têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ainda segundo o mesmo documento, nesta etapa da educação básica, as crianças devem ter contato com o arcabouço de bens culturais produzidos pela humanidade e com diferentes linguagens, ampliando seus conhecimentos e aprendizagens.

Na perspectiva do trabalho com as linguagens, precisamos tirar o foco do debate simplista e binário, se é tarefa da Educação Infantil alfabetizar ou não. Temos uma atribuição muito maior que esta, a de ampliar as experiências e os saberes infantis no que tange à utilização das diferentes linguagens e na descoberta do mundo, e assim, possibilitar que as crianças sejam reconhecidas como membros ativos da sociedade, capazes de expressar seus sentimentos, ideias e interpretar seus contextos.

Assim, este capítulo tem como objetivo principal refletir sobre como o conceito de atividade principal do desenvolvimento impacta o trabalho realizado na Educação Infantil com a oralidade, e a cultura escrita.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Contato: rhaisapael@gmail.com

É preciso deixar claro que ao longo do texto trabalharemos com os termos alfabetização, letramento e cultura escrita, cada qual, sendo empregado no momento oportuno, de acordo com sua definição, a seguir apresento esses conceitos.

Alfabetização significa a aquisição do alfabeto, ou ainda, é um processo de apropriação do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Tfouni (1995, p. 9) diz que “a alfabetização se refere à apropriação da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura”. Mas, essa não é a única visão de alfabetização, segundo Soares (2004), o conceito de alfabetização é multifacetado e complexo, por isso tem sido estudado e proposto por diferentes profissionais, que de acordo com sua área, primam por esta ou aquela faceta.

Letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39). De acordo com a autora, letramento é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como propriedade, o que significa pertencer ao sujeito, sendo apreendida, assimilada mentalmente, entendida, compreendida e, também, que ele seja capaz de interagir e fazer uso de suas funções sociais.

E, cultura escrita, é definida por Galvão (s/d) como “... o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Essa definição está baseada no entendimento de que a cultura é toda e qualquer produção material e simbólica, criada nas inter-relações entre os seres humanos, em um dado tempo, em uma certa sociedade, ela é mediada por signos e instrumentos.

O capítulo² organiza-se, então, em três partes. Na primeira, apresentamos métodos e perspectivas da alfabetização no Brasil. Na segunda, tratamos do conceito de atividade principal e linguagem, a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC). Na terceira, abordamos como, a partir das atividades principais do desenvolvimento da criança podemos

² Agradeço aos queridos amigos, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, Maria do Socorro Martins Lima e Simão de Miranda, pelo carinho e leitura atenta do capítulo, suas contribuições me fizeram refletir e avançar na escrita.

trabalhar com a cultura escrita na Educação Infantil. Por fim, apresentamos breves considerações.

Alfabetização no Brasil: métodos e perspectivas

É comum nos cursos de formação continuada, ou em palestras com professoras³ da Educação Infantil, ouvir relatos de que os responsáveis pelas crianças cobram atividades ligadas à alfabetização, ou seja, existe uma pressão social para que as crianças, estando na instituição educativa, aprendam a ler e escrever. Acredita-se que as crianças devem aprender primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras simples e depois as complexas, devem repetir diariamente o nome das letras do alfabeto pregado acima do quadro, e copiar inúmeras vezes letras em uma folha de papel. Essa ideia está ligada ao modo como muitos brasileiros e brasileiras aprenderam a ler e escrever, geralmente utilizando uma cartilha. Cardoso e Amâncio (2018) destacam que a cartilha foi trazida ao Brasil pelos portugueses, e ocupou um papel central no processo de aprendizagem da cultura escrita em nosso País durante muitos anos.

Hoje, a cartilha se transformou em livro didático, um artefato cultural valorizado por editoras, por ter um grande potencial de venda em um mercado que cresce cada vez mais, principalmente a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que ao longo de seus 80 anos de existência tem distribuído obras didáticas aos alunos e alunas da rede pública. Autores, autoras e editoras, atendem às exigências das políticas públicas que definem as regras de produção, compra e distribuição de livros didáticos, gerando assim um aquecimento neste mercado.

Na primeira oferta da disciplina “Infâncias e Cultura Escrita”, no segundo semestre de 2021, do curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural, promovido pelo Instituto Saber no Distrito Federal, as professoras estudantes foram convidadas a

³ Fazemos a opção de usar sempre o substantivo feminino professora para marcar que a grande maioria das pessoas que atuam na Educação Infantil são mulheres e assim, valorizá-las.

rememorar seu processo de alfabetização. Dentre os vários relatos, separamos os seguintes:

Lembro da minha cartilha, não lembro o nome da cartilha. Para mim era novidade, principalmente as figuras que representavam objetos que eu não conhecia. Lembro também das atividades com as letras do alfabeto para cobrir. Maria⁴

Minha alfabetização se deu pela cartilha... Foi algo bem tradicional, não tenho muitas lembranças. Só tenho memórias de cópias e o cheiro de álcool nas folhas. Alice

Lembro que usávamos cartilha e era tudo muito sério, brincadeiras só no recreio... na escola usei cartilha, Caminho Suave era a cartilha. Eva

Fui alfabetizada na Escola Classe⁵, os métodos que eram utilizados naquela época eram: o método fônico, por meio de frases e famílias. Luciana

Lembro de ter aprendido primeiro as vogais, depois as consoantes. Para cada letra minha professora contava uma história e explorava seu som. Amanda

Como lemos nos relatos, as professoras estudantes lembram-se de suas cartilhas, dos métodos utilizados e tipos de atividades ligadas aos seus processos de alfabetização. Maria recorda-se de fazer atividades em que precisava cobrir as letras, Alice comenta a respeito do modelo tradicional ligado ao uso cartilha e a realização de cópias, Eva ressalta a rigidez presente em sua escola quando diz que tudo era “muito sério”, Luciana lembra-se de aprender por meio do método fônico. Por fim, Amanda relata que sua professora trabalhava separadamente as letras do alfabeto, primeiro as vogais e depois as consoantes.

A partir dos métodos citados nos depoimentos temos um cenário dos principais métodos de alfabetização em nosso País. O método silábico,

⁴ Os nomes indicados são fictícios, e os relatos foram colhidos em formato de texto por meio do aplicativo *Whatsapp*.

⁵ O sistema educacional do Distrito Federal foi proposto por Anísio Teixeira em seu Plano de Construções Escolares de Brasília (1961). Nele, a educação seria ofertada por meio das seguintes instituições: Jardim de Infância (destinado às crianças entre 4 e 6 anos de idade); Escola Classe (destinada às crianças entre 7 e 14 anos, em seis séries); Escola Parque, as quais seriam frequentadas pelos mesmos alunos da Escola Classe, em turnos opostos; Centro de Ensino Médio (destinado aos adolescentes entre 15 e 17 anos); Universidade de Brasília (destinada ao Ensino Superior).

em que a professora considera a sílaba como unidade linguística fundamental e começa o trabalho pelas sílabas que entende serem mais simples, progredindo para as mais complexas. O método fônico, em que a professora trabalha a dimensão sonora da língua, foca na produção oral dos sons representados pelos sinais gráficos, os fonemas. E, o método alfabético ou soletração, aquele em que a professora trabalha com as crianças primeiramente os nomes das letras do alfabeto, ela lê o alfabeto com as crianças todos os dias, fazendo-as repeti-lo, aponta letra a letra e fala seu nome.

Esses métodos, e até podemos dizer, o modelo como a alfabetização é trabalhada neles, acontece de maneira fragmentada e mecânica, a partir de uma sequência definida pelo livro didático, cujo autor não pertence a realidade e contexto das crianças da turma que o utiliza. Soares (2016) esclarece ainda que, nestes modelos, a escrita é tida como a representação de fonemas (sons) em grafemas (letras), e por isso, seria essencial ensinar as crianças a mecânica da leitura como o ato de transformar os grafemas (letras) em fonemas (sons), fazendo assim a codificação e decodificação de símbolos e caracteres. Ou seja, sabe ler quem consegue traduzir em sons os signos que estão escritos, e sabe escrever quem consegue transcrever os sons da fala sobre a forma de signos escritos.

Contudo, na língua portuguesa, Cagliari (2002) explica que a escrita não é a transcrição fonética da fala, isso porque as letras não têm valores sonoros unívocos, e existem muitas especificidades semânticas, sintáticas e morfológicas na língua. Nosso sistema de escrita não é totalmente alfabético, por exemplo, temos o emprego de duas letras para representar um único som como “lh” em galho; letras que não têm som na fala, mas estão escritas, como “h” em hoje; ou mesmo uma letra pode representar mais de um fonema, como o “x” em texto, exibir e táxi.

Para a THC, apropriar-se da cultura humana vai além do acúmulo de conhecimentos. Diz respeito à capacidade de conhecer o mundo real nos seus nexos e relações; entender o que acontece e porque acontece, assim como implicar-se com esse real na busca de transformá-lo. Isso faz muito sentido quando pensamos nos princípios éticos, estéticos e políticos que

devem estar subjacentes a todo o processo de educação (BRASIL, 2009). Nesse sentido, quando se trabalha a partir de uma perspectiva descontextualizada ou de decodificação do código escrito, não tomamos a alfabetização como uma questão política, como postula Paulo Freire (1970).

Freire (1970) defende que o objetivo da escola é ensinar os alunos a “ler o mundo” para transformá-lo, e o objetivo principal da educação é conscientizar os alunos sobre sua situação, e levá-los a agir em favor da sua própria liberdade. Ou seja, a pessoa, ao ser alfabetizada, sai da estaticidade e do silêncio, e amplia sua possibilidade de participação social, e assim, torna-se capaz de entender seu contexto, refletir sobre ele e tornar-se crítica.

Freire (1989) ainda chama atenção de que o educando, a educanda, lê o mundo antes mesmo de ler palavras. Ler o mundo significa que o educando, ou a educanda, tem capacidade de entender seu contexto social e valoriza a cultura popular, uma vez que o contexto de vida é importante para que as palavras façam sentido. A professora deve dialogicamente conhecer seus educandos e educandas, saber sobre seus interesses e realidade, entendendo que é por meio da palavra que nos humanizamos. Assim, o uso e apropriação das linguagens oral e escrita transcende a mecânica de decifrar as letras.

Diante desse contexto, muitas tensões têm se colocado na sociedade a respeito da alfabetização e, como indica Soares (2016), temos feito a pergunta errada a respeito da alfabetização das crianças. A grande preocupação social tem sido: qual o melhor método a ser usado? Contudo, essa não é a melhor pergunta a ser feita, mas sim, como devemos orientar o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e de seu uso pelas crianças, respeitando evidências científicas sobre seu desenvolvimento? É justamente essa nossa preocupação e, por isso, apresentamos a seguir a periodização do desenvolvimento infantil a partir da THC.

Atividade principal e linguagem na THC

Diante dos vastos estudos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores ao longo dos anos, optamos refletir acerca de dois conceitos para tratarmos nesta seção do texto. O primeiro, diz respeito a atividade principal e o segundo, refere-se a linguagem.

A THC explica-nos que o desenvolvimento psíquico humano é uma unidade entre as linhas natural (biológica), e cultural (educação). É por meio das inter-relações entre seres humanos, instrumentos e signos, que nos tornamos humanos, passamos de seres biológicos a seres sociais e históricos, e é a atividade, o meio pelo qual o indivíduo atua sobre a natureza para transformá-la e desenvolver sua consciência, ou seja, a atividade forma as pessoas.

Nesse sentido, a atividade tem uma dimensão social e individual, Leontiev (1983, p. 17)⁶ afirma que “a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações na sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe em geral”. A constituição da consciência inicia-se de forma interpsicológica, depende de uma relação com o outro, e posteriormente passa a ser intrapsicológica, dentro do ser.

Portanto, a humanização do indivíduo está atrelada à cultura vivenciada no tempo histórico experimentado (VIGOTSKI, 1996). Existem diferentes formas e expectativas de condutas e objetos que cada sociedade estabelece como padrões de uso, o que impacta diretamente nas aprendizagens das crianças, e em como os adultos se comportam com elas. Nessa perspectiva, o que marca o desenvolvimento do indivíduo não é apenas a idade cronológica, mas sim, a atividade principal que o sujeito desenvolve.

⁶ Todos os textos utilizados em outro idioma foram traduzidos pela autora do capítulo.

Atividade principal

A atividade é o meio que viabiliza a satisfação das necessidades que sentimos, sejam físicas, espirituais, linguísticas, materiais e culturais, a cada nova necessidade e ante as relações que estabelecemos, ela complexifica-se e produz novas formações em nosso psiquismo. Leontiev (1978) define atividade como um sistema complexo que gera transformações e formações internas no desenvolvimento. As necessidades do indivíduo dirigem-se a algum objeto, externo ou ideal, e esta é a razão real da atividade (LEONTIEV, 1978). Além disso, a atividade é composta ainda por ações, metas ou objetivos, e operações, condições operacionais para sua execução. A atividade tem caráter dialético, e o ser humano é formado por sua atividade em uma relação dinâmica com o mundo ao agir sobre ele, modificando-o e sendo por ele modificado, uma vez que a atividade é vinculada ao desenvolvimento já alcançado de seus meios e formas de organização.

O desenvolvimento da criança é influenciado diretamente pelas circunstâncias materiais de sua vida, e do lugar que ela exerce no sistema de suas relações sociais. Importante ressaltar que o desenvolvimento não é edificado de maneira ordeira e mecânica, mas acontece frente a diferentes tipos de atividades que se alteram entre principais e secundárias. Nesse sentido, cada momento do desenvolvimento psíquico do indivíduo está atrelado a uma relação explícita entre o ser e a realidade, e uma atividade que se destaca como principal. Leontiev (1988, p. 65) explica que, a “atividade principal é então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio do seu desenvolvimento”.

Cabe destacar ainda que, o desenvolvimento acontece ao longo do tempo e possui alguns limites e parâmetros associados de certa maneira a idade da criança. Porém, não é sua idade que determina o conteúdo do seu desenvolvimento, mas sim, a materialidade do que acontece na história de cada indivíduo, atrelada às condições históricas concretas a que pertence,

e ao seu sistema de relações sociais, o que desencadeia uma necessidade e motivo para determinada atividade, que se torna mais importante para a criança. Conforme Leontiev (1988, p. 69):

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que ação é transformada em uma atividade... Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.

Sendo assim, as crianças seguem em seu desenvolvimento ao mudarem de um tipo de atividade principal na relação dominante de sua realidade, a outra. Existe um momento de contradição entre o que a criança faz e as suas potencialidades e quando essas potencialidades superam o seu modo de vida, sua atividade é reorganizada e acontece a mudança no tipo da atividade principal e, conseqüentemente de seu desenvolvimento, que vai corresponder a sua necessidade interior atual, que surge em seu contexto de vida quando precisa enfrentar desafios ou se depara com novas tarefas (LEONTIEV, 1988).

À medida que uma nova atividade principal aparece, conseqüentemente, um novo estágio de desenvolvimento também. Essas alterações desencadeiam para além de mudanças nas ações, operações e funções, provocam mudanças de atividades por completo. Contudo, o desenvolvimento infantil não acontece em uma única direção e somente a partir da atividade, outros conceitos da THC são destacados por Vieira (2020) e nos ajudam a aprofundar as reflexões apresentadas até aqui, tais como, vivência, como a unidade entre a pessoa e o meio; zona de desenvolvimento efetivo e zona de desenvolvimento potencial como momentos essenciais da aprendizagem; situação social de desenvolvimento, que reflete o período inicial para as transformações ativas que acontecem no desenvolvimento etc.

Por fim, a periodização do desenvolvimento infantil parte dos estudos de Vigotski (1996), passa por Leontiev (1998) e ganha detalhes em Elkonin (1987), que indica as seguintes atividades principais do nascimento até a adolescência: a comunicação emocional direta; a objetal manipulatória; a brincadeira de papéis; o estudo; a comunicação íntima pessoal; chegando até a atividade profissional e a de estudo.

Linguagem: pensamento, fala e escrita

Para Vigotski (2009) ao desenvolvermos a linguagem, desenvolvemos nossa consciência. Isso porque ela é “antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI, 2009, p. 11), é um processo ativo, criador e repleto de intencionalidade. É pela linguagem que nos comunicamos com o outro e aprendemos sobre a cultura e a sociedade. Nela estão condensadas a história social e cultural de um grupo que, por meio dos significados construídos em torno das palavras, troca entre si, “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

A palavra é signo e contém sentido generalizante para aqueles que a compartilham, “por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 9). Por ela, o indivíduo opera mentalmente na ausência de objetos, a palavra é a unidade de um fenômeno do pensamento e da fala, e esses processos estão inter-relacionados.

Assim, a comunicação humana acontece somente quando há o pleno entendimento do significado das palavras utilizadas, por isso é tão complexo exprimir nosso pensamento. Isto é, o pensamento tem sua própria linha de desenvolvimento e sua verbalização é algo complexo, acontece como uma totalidade e em um só momento, mas, para que se torne palavra expressa, precisa ser comunicado por meio de uma sequência de palavras que faça sentido para o outro (SOUZA, 2016). E

mais, por vezes, esse tipo de comunicação pode não acontecer, no caso das crianças, pode ser que conheçam as palavras utilizadas, mas ainda não tenham o conceito generalizado estabelecido.

Precisamos ter claro que falar, usar a palavra é uma possibilidade de criar, é uma experiência compartilhada socialmente, seu funcionamento e sua produção são vivos, modifica-se e faz sentido dentro do contexto social de cada grupo, então, sua utilização não é algo fácil para as crianças, nem para os adultos. Expressar-se e comunicar-se pela linguagem requer um grande esforço e aprendizado (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Vigotski (2009) destaca, ainda, que os desenvolvimentos do pensamento e da fala passam por várias mudanças ao longo do desenvolvimento do indivíduo, e acontecem por linhas distintas que se cruzam e se afastam muitas vezes. Existe assim, um momento pré-linguístico do pensamento e um momento pré-intelectual da fala. Os primeiros choros, sons e balbucios da criança não têm uma relação direta com o desenvolvimento do pensamento na função social, até que em dado momento as curvas de evolução do pensamento e da fala se unem. A partir de então, temos uma nova forma de comportamento, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. É nesse ponto que a fala começa a ser apropriada ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. As crianças passam a entender que cada coisa tem seu nome, perguntam sobre as coisas que não conhecem, e como resultado, ampliam seu vocabulário.

Nesse primeiro momento de vida, as pessoas em volta do bebê atribuem sentido aos seus balbucios e gestos, de acordo com a situação vivenciada naquela ocasião. Ao mesmo tempo, o bebê, em suas interações com os objetos e os outros, usa seu corpo todo para criar sentidos e se comunicar, esses movimentos e gestos são “... o germe da constituição simbólica da realidade” (SOUZA, 2016, p. 19). O gesto é um signo visual, assim como a escrita é também um signo. Para Vigotski (1993) os gestos são como a escrita no ar, e os signos escritos são gestos fixados, nesse sentido, os gestos são o germe inicial da futura escrita.

Vigotski (1993) ainda afirma que a escrita é uma representação de segunda ordem, e para que seja aprendida, a função psíquica do

simbolismo precisa ser desenvolvida. A palavra escrita é a representação do nome do objeto e não o próprio objeto, por isso, a escrita é complexa, é um instrumento cultural, uma das “...técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 1988, p. 146) e, ainda, serve para comunicar sentimentos, descrever situações etc.

Vigotski (1991) e Luria (1988) tratam em seus escritos sobre como as crianças aprendem a escrever, os autores referem-se a uma pré-história da escrita que possui várias tendências e momentos antes que a criança desenvolva sua habilidade de escrever, bem como os fatores que as possibilitam passarem de um momento para o outro na escrita. Os autores esclarecem que a escrita é um simbolismo de segunda ordem e para que ela se concretize, a função simbólica da consciência foi desenvolvida por meio de atividades, como o gesto, a brincadeira de faz de conta e os desenhos. As crianças vão paulatinamente substituindo os objetos reais por outras formas de representações simbólicas, ou por signos. Esse assunto foi discutido com detalhes em Farias (2020).

Atividade principal e o trabalho com a oralidade e a cultura escrita

Elkonin (1987) indicou que o sistema de ensino precisaria ser reestruturado a partir do entendimento dos períodos de desenvolvimento da infância. Portanto, com base nos conceitos tratados anteriormente e em outros estudos, abordamos a seguir sugestões de práticas educativas com a oralidade e a cultura escrita na Educação Infantil, a partir da categoria da atividade principal que corresponde a idade das crianças desta etapa. São elas: a comunicação emocional direta, a objetual manipulatória e a brincadeira de papéis. Miranda (2020), Ferreira e Farias (2022), dentre outras autoras e autores, também realizaram sugestões de práticas pedagógicas com a literatura a partir das atividades principais apontadas na THC.

Vale ressaltar que buscamos alinhar as sugestões de atividades à Base Nacional Comum Curricular — BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017), que assegura seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e é estruturada em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ao mesmo tempo, corroboramos com Souza e Mello (2017, p. 200), quando afirmam que o trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil não é a atividade mais relevante a ser desenvolvida, ao mesmo tempo, precisamos desenvolver esta atividade “... sem retirar das crianças o direito a viver a infância brincando e convivendo com o mundo ao seu redor, quer dizer, podemos apresentar a cultura escrita para as crianças na Educação Infantil sem que a escola da infância vire escola - escolarização”.

Comunicação emocional direta

No primeiro ano de vida da criança sua atividade principal é chamada de comunicação emocional direta, gerada a partir de uma das necessidades sociais mais básicas do ser humano, a de comunicar-se. Em princípio, é o adulto que, por sentir a necessidade de se comunicar, conversa com o bebê como se ele pudesse compreender suas palavras, é assim que o adulto inclui o bebê na atividade comunicativa, antes mesmo dele falar.

Logo, o modo como os bebês experimentam a atividade de comunicação direta está atrelado à qualidade das inter-relações oportunizadas e promovidas pelos adultos de sua convivência. Nesse momento, o psiquismo do bebê está centrado em processos motores e sensoriais, ele se manifesta de forma integral por movimentos massivos e percebe o seu redor por aquilo que lhe afeta, que provoca sensações agradáveis ou desagradáveis. E o adulto que lhe cuida atribui significados aos seus gestos e expressões. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016, p. 106):

Em consequência às reações primárias do bebê, o adulto que o cuida aprende rapidamente a identificar as necessidades que tais reações expressam, atendendo-as. Ao atender às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, partilhada por ambos.

É assim que o adulto vai interagindo com o bebê em uma ação conjunta, ao mesmo tempo que é o adulto, em sua inter-relação com o bebê, quem cria diferentes situações para que o bebê coordene suas ações corporais e direcione seus movimentos aos objetos oferecidos em atividades conjuntas. Assim, o bebê aprende uma série de movimentos com os objetos, coordenando os processos sensoriais, principalmente da visão, e os motores.

Tendo em mente como esta atividade principal se desenvolve nos bebês, podemos pensar no trabalho pedagógico realizado na instituição educativa. Pontuamos que a criança se insere na comunicação social a partir das inter-relações com o meio, as pessoas com quem convive e agindo sobre objetos. Portanto, é essencial que as professoras falem com os bebês, que os incluam em situações de conversação e interajam com eles constantemente.

Como dito anteriormente, a comunicação emocional direta é a atividade principal do bebê em seu primeiro ano de vida, ao propormos atividades a serem desenvolvidas pelas professoras de Educação Infantil, pensamos em uma aproximação com o grupo etário preconizado na BNCC que corresponde entre 0 a 1 ano e 6 meses.

- Pegar o bebê no colo, abraçá-lo e conversar com ele;
- Sempre antes de uma atividade, anunciar ao bebê o que vai acontecer;
- Disponibilizar aos bebês objetos com texturas diferentes para que os explorem e à medida que desenvolvem a atividade, os

questionem sobre as sensações que estão tendo, observar suas reações e dialogar a partir delas;

- Organizar experiências afetivas por meio do toque, dos cheiros, do olhar, das expressões faciais e canções;
- Contar histórias e poesias curtas utilizando diferentes tons de voz;
- Deixar que os bebês manuseiem livros de plástico, tecido, acartonados e de outros materiais possíveis;
- Estimular sensorialmente;
- Brincadeiras compartilhadas envolvendo toque e diferentes tons de voz.

Atividade de manipulação dos objetos

Enquanto explora os objetos de forma indiscriminada, com o interesse nas suas características físicas, aos poucos seus interesses se voltam para a função e uso social destes objetos, de modo que a atividade objetual manipulatória se converterá em principal. Assim, manipula objetos diferentes e realiza ações diferentes com cada um deles, a atividade da criança é requalificada e o objeto assume sua função de instrumento cultural. Isso tudo acontece pela experiência social que ela vivencia nas relações com outras pessoas que lhe apresentam o significado, os modos de ação e uso socialmente elaborados dos objetos na cultura. Vale ressaltar que, no século passado, quando a THC estava nascendo, a ideia era a de que somente o adulto ou “um par mais experiente” poderia ensinar algo à criança, contudo, atualmente entendemos que aprendemos com quem sabe algo diferente, inclusive adultos aprendem com crianças (MIRANDA, 2021).

Neste momento, a criança desenvolve uma série de conquistas, como a inteligência prática pela manipulação dos objetos e a autonomia da marcha. A atividade de comunicação requalifica-se e torna-se uma atividade conjunta, das crianças entre si e em colaboração com adultos (PASQUALINI, 2013). Uma vez que centramos nossa discussão nas instituições de Educação Infantil, o papel da professora é imprescindível

neste momento, possibilitando a apropriação do significado das palavras e a expressão por meio delas.

É nesse ponto que pensamento e linguagem se entrelaçam, a criança cria e amplia vocabulário por meio do domínio da palavra, e seu interesse aumenta pela compreensão da função social de objetos que lhe rodeiam. Segundo Chaves e Franco (2016, p. 120):

As conquistas da criança na infância precoce, no que diz respeito aos conhecimentos dos objetos e a sua exploração por meio da atividade objetual manipuladora, aliadas ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica em seus aspectos compreensivos e expressivos, criam possibilidades para o surgimento de uma nova atividade a qual se tornará a guia do desenvolvimento na etapa seguinte [...], o jogo simbólico.

Assim, a segunda atividade principal do desenvolvimento infantil é a de manipulação dos objetos que na THC está relacionada à faixa etária de 1 a 3 anos. Ao propormos uma aproximação com os grupos etários da BNCC, podemos nos referir aos meninos e meninas que têm entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

A grande conquista da criança neste período é a linguagem oral, essa nova habilidade de comunicar-se com palavras muda sua consciência, e converge o fluxo da história e da cultura da sociedade em processos individuais. A partir da linguagem a criança passa a ter uma compreensão generalizada do mundo, e percebe o sentido social dos objetos ao seu redor. Nesse sentido, é essencial que a professora das crianças converse muito com elas e que, ao oferecer objetos e partilhar atividades, possa denominar e atribuir significado ao que estão vendo e fazendo.

Como sugestão de atividades para que as professoras desenvolvam com as crianças pequenas estão as seguintes:

- Ampliar o vocabulário das crianças por meio das mais variadas experiências com a linguagem, como por exemplo, conversas interessadas, brincadeiras de parlendas e trava-línguas, fluência e comentários sobre imagens e outras referências;

- Observar as ações da criança e perguntar o que está fazendo e provocá-la a dar detalhes a respeito;
- Disponibilizar livros com diferentes texturas, pesos, formas, materiais e tamanhos;
- Brincar com a sonoridade das palavras, declamar pequenos versos, falar parlendas e trava-línguas;
- Cantar canções, ler livros e contar histórias de maneira compartilhada fazendo sons de animais e de ações para que as crianças imitem.
- Ofertar diferentes atividades em superfícies variadas que exijam a manipulação de giz de cera, lápis, canetinhas, pincéis, esponjas e outros objetos que usamos para deixar marcas.

Brincadeira de papéis sociais

A brincadeira de papéis sociais é um momento de extrema relevância para a aprendizagem das crianças (VIGOTSKI, 1996; ELKONIN, 1987) à medida que elas têm a possibilidade de criar enredos, determinar suas ações colocando-se no papel social de outra pessoa, ou mesmo colocando-se como um animal ou objeto, e assumindo reações condizentes com o que cada personagem proposto poderia ter; ou mesmo extrapolando as barreiras de ações reais para ações, que imaginam cabíveis na circunstância.

No momento da brincadeira de papéis sociais as crianças procuram sentidos em experiências já vividas e criam novos sentidos, ao passo que as interações naquele momento pedem. As crianças ainda, substituem um artefato por outro já os entendendo conforme seus usos sociais, por exemplo, brincam de cozinhar em cima de uma caixa com potes de plástico, a caixa representa o fogão, enquanto os potes de plástico representam panelas que vão ao fogo. Segundo Martins e Facci (2016, p. 78), a brincadeira de papéis sociais:

... permite à criança, de forma lúdica, assimilar os objetos produzidos pelos homens e as relações sociais, o que promove, segundo Tolstij (1989), uma transformação nas suas funções psíquicas. Ao alcançar esse progresso, o jogo deixa de satisfazer a criança, dando início ao período de crise que perdura até a nova atividade – o estudo – se tornar a principal, processo iniciado com a entrada da criança na escola. Segundo Mújina (1985), o jogo provoca mudanças qualitativas na psique infantil e forma as bases necessárias para que a atividade escolar se torne a principal nos anos subsequentes. Ou seja, a aprendizagem da criança começa na brincadeira (LEONTIEV, 2006).

Além da atividade principal, outras atividades também são importantes no processo de desenvolvimento da imaginação, que é a principal formação nova do período, e do pensamento figurativo. Esse diz respeito à possibilidade de a criança representar objetos (primeira ordem) e palavras (segunda ordem). Miranda (2021), apoiada na THC, aponta como atividades auxiliares as demais atividades lúdicas (jogos de movimento, de palavras, cantados, de tabuleiro, didáticos, tradicionais), e as artísticas (desenho, pintura, colagem, música, dança, literatura, teatro, fotografia, cinema, modelagem, construção). Segundo a referida autora, é por meio destas atividades que as crianças aprendem e desenvolvem suas funções psíquicas superiores.

Na periodização do desenvolvimento infantil proposta pela THC, a atividade principal de crianças entre 3 e 6 anos é chamada de brincadeira de papéis sociais. Após o trecho citado ao lado, acrescentar o seguinte parágrafo. Como sugestão de atividades para que as professoras desenvolvam com as crianças estão as seguintes:

- Ofertar objetos referentes à diferentes dimensões do cotidiano;
- Organizar contextos pedagógicos para que as crianças brinquem com autonomia a partir de uma intencionalidade pedagógica;
- Ouvir as crianças com atenção;
- Conhecer suas necessidades e curiosidades;
- Provocar o diálogo entre as próprias crianças, você também pode fazer perguntas e instigar que elas criem explicações;

- Incentivar que escrevam, de maneira independente ou coletiva, cartas, cartões, bilhetes, convites, pequenas histórias, pequenos textos;
- Ler diferentes gêneros textuais e propor perguntas em que as crianças possam ocupar o lugar dos personagens e propor finais alternativos;
- Organizar tempos e espaços para que as crianças explorem livros e outros materiais escritos;
- Propor o reconto das histórias contadas e paródias de canções do cotidiano das crianças;
- Disponibilizar diferentes materiais e recursos para que as crianças comuniquem suas ideias;
- Convidar para a construção com jogos de encaixe utilizando diversos materiais.

Mais atividades para o trabalho com a cultura escrita nessa faixa etária estão sugeridas em Farias (2020), que conta um pouco de sua vivência enquanto professora de crianças de 5 anos em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, no ano de 2015.

Considerações finais

*Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
(Manoel de Barros)*

Que possamos atender ao convite de Manoel de Barros e olharmos a partir da visão de uma borboleta, que possamos pelas provocações e reflexões apontadas neste texto pensar a Educação Infantil, as crianças e a cultura escrita por outros ângulos, que possamos ver muito além, ver a natureza e suas miudezas, ouvir os cantos dos pássaros e o barulho dos rios, tocar as texturas da vida e sentir o cheiro doce das flores e cítrico das frutas.

Este texto é um impulso inicial para pensarmos o desenvolvimento humano, a oralidade e a cultura escrita. Não é nossa pretensão esgotarmos os assuntos tratados, nem mesmo abrangermos todo o seu escopo.

Pontuamos ainda que, todas as discussões realizadas fazem sentido quando entendemos as professoras, conforme Paulo Freire (1997), como profissionais competentes e potentes, agentes de mudança, possuidoras de uma postura crítica e problematizadora frente ao seu trabalho e realidade. Professoras são intelectuais transformadoras, e a prática educativa é algo muito sério que, com “... responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com [...] seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribui para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo” (FREIRE, 1997, p. 47).

Nessa perspectiva, a professora de Educação Infantil deve, como indicam Souza, Oliveira e Cruz (2018), desenvolver seu trabalho respeitando as especificidades infantis sem perder de vista a qualidade das experiências que aproximam os conhecimentos científicos e culturais das crianças. Nesse sentido, as atividades relacionadas à cultura escrita vão além da mera cópia, diante da capacidade da criança em simbolizar, é preciso criar nela a necessidade de ler e escrever. Como vimos anteriormente, as aprendizagens do ser humano no mundo são movidas pelas necessidades que sentem. Mello (2010, p. 337) aponta que “quando a criança compreende a função social da linguagem escrita [...], ela cria para si a necessidade de ler e escrever como verbos bitransitivos: escrever alguma coisa para alguém e ler alguma coisa de alguém”.

Por isso, a escrita deve ser vivenciada em situações reais em que cumpra seu papel social, sendo algo que pertence à realidade das crianças,

como por exemplo, a escrita do próprio nome e do nome dos colegas de turma. A escrita deve adquirir seu sentido real de registro e expressão das ideias, e a leitura dos mais variados tipos de textos deve instigar as crianças a buscarem informações e o diálogo com as ideias do autor, da autora.

É preciso romper com velhos pensamentos que normalizam atividades sem relação com o contexto da criança, ou com a ideia de que a antecipação da escolarização é algo positivo. Os métodos e perspectivas da alfabetização no Brasil precisam urgentemente serem revistos. O corpo docente precisa ter seu direito a formação continuada garantido, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), para que assim, continue seu processo de aprendizagem e apropriação de novos conceitos didáticos e teorias. Por fim, indicamos que as atividades principais do desenvolvimento das crianças podem servir como referência para que o trabalho educativo seja desenvolvido ao longo da Educação Infantil.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. Resolução CEB n.1 de 07 de abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. Educator, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes evidências e produções no Brasil. In: SANTOS, S. M. dos; ROCHA, J. G. **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 55-75.
- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação

emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Ange; FACCI, Marilda. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta como adulto. *In*: MARTINS, Lígia; ABRANTES, Angelo; FACCI, Marilda. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

FERREIRA, Ana Neila Torquato de Arimatéa; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Entre histórias, materialidades e afetos: o livro e o desenvolvimento psíquico na infância. *In*: VELHO, C. H. M.; VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; LIMA, M. S. M. **Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 29-52.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. *In*: VIEIRA, D. C. S. C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. (Orgs). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 15-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: cartas a quem me usar. Olho d'água- São Paulo, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cultura Escrita**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch;

LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaievich.

Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

LAZARETTI, Lucineia Maria; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 173-197, 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-190.

MARTINS, Lígia; FACCI, Marilda. A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, 2016, p. 73 a 88.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010.

MIRANDA, Simão de. Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. *In:* VIEIRA, Débora Cristina da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural:** concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 189-215.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural:** entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escolar de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In:* A. C. G. Marsiglia (Org.). **Infância e pedagogia histórico crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In:* Sinara Almeida da Costa;

Suely Amaral Mello. (Org.). **Teoria histórico cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 199-215.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de; CRUZ, Lene Cristina Salles da. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Zero-a-Seis**, v. 20 n. 38, p. 322-338, 2018.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem. *In*: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil**: infância e linguagem. Brasília: MEC /SEB, 2016. p.13-43.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e Desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 63-78.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 119-134.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. La pre historia del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**: obras escogidas, v. 3, 1993. p. 127-144.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



Capítulo 6

LITERATURA, APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simão de Miranda¹

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um momento fulcral na história de vida de todos nós. Fase que desenha os primeiros rumos de nosso ciclo vital. Nossas primeiras aprendizagens alicerçam todas as demais e orientam nosso desenvolvimento. Dentre estas aprendizagens, a da linguagem, poderoso instrumento social, é basilar. As primeiras histórias da infância, sejam as da tradição oral ou as lidas dos livros produzidos para crianças, não apenas favorecem a aprendizagem da língua materna, mas plasmam todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Carregadas da força arrebatadora das ancestralidades e dos afetos, a literatura infantil vai constituindo amálgamas das nossas histórias pessoais e sociais. Assim, este texto propõe articular os processos de aprendizagens e desenvolvimento da criança em idade escolar com uma teoria que entende os instrumentos e signos, especialmente a linguagem, como mediadores no desenvolvimento das funções mentais superiores, também denominados culturais, e que são as favorecedoras da nossa humanização, a denominada Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, faremos um retrospecto histórico e nos familiarizaremos com conceitos

¹ Pós-Doutor em Educação. Contato: simaodemiranda@gmail.com

fundamentais no campo da literatura no plano geral, e da literatura infantil de forma específica. Exploraremos suas possibilidades na Educação Infantil, discutiremos o que são aprendizagens e desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, analisaremos como estas articulações podem se efetivar na Educação Infantil. Também vamos repertoriar as professoras e os professores com exemplos de atividades literárias para cada fase da infância que podem inspirar o trabalho pedagógico com esta proposta teórica.

Tendo como objetivo situar a literatura no contexto da Educação Infantil sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, decompor o tema nas dimensões que o constituem.

O que é literatura?

A literatura é uma das manifestações humanas mais antigas. O Livro dos Mortos do Antigo Egito, para lá de 1.000 a.C., é um destes exemplos de datação histórica milenar. Elaborado em rolos de papiro, produzidos a partir do talo da planta *Cyperus papyrus*, abundante às margens do rio Nilo, era uma antologia de poesias, feitiços, orações e hinos colocada com as múmias nos seus túmulos, a fim de amparar o defunto em sua jornada para o além. Vale lembrar que o papiro foi uma invenção genial para o registro do texto escrito, sendo sua principal vantagem a maleabilidade que permitia enrolá-lo e acondicioná-lo. Todavia havia desvantagens imensas: era muito quebradiço, irrisistível à umidade e pegava fogo com facilidade.

Outras civilizações antigas igualmente tiveram a literatura como forma de expressão e comunicação. Encontramos também suas raízes na Torá, escrituras religiosas judaicas produzidas em pergaminho lá pelos 450 a.C. que, diferente do papiro, era produzida a partir de peles de ovinos. Temos o Velho Testamento, coletânea de escrituras hebraicas, também como marco histórico da literatura, por volta de 200 a.C., igualmente em pergaminho. Esta técnica, inventada na cidade grega de Pérgamo, onde hoje é a Turquia, permitiu flexibilidade à manipulação e

acondicionamento em rolos, superando em vantagens o papiro: resistia à umidade, era menos inflamável, mais duradouro e podia ser raspado para ser reescrito várias vezes.

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), na sua obra *Poética* (ARISTÓTELES, 2015), já definira a literatura como imitação da realidade pelo uso da palavra. A *Poética* foi o pioneiro e mais extraordinário estudo sobre narrativas e formas literárias do ocidente. Desde lá, diferentes conceitos foram elaborados a partir de distintos prismas teóricos e culturais. A teoria literária contemporânea nos diz, dentre outras coisas e de modo genérico, que a literatura é uma manifestação linguística cujo objetivo é a expressão estética. Didaticamente falando, é uma manifestação artística, em prosa ou verso, que emprega palavras para produzir arte. Aristóteles (2015), no conceito proposto, ao classificar a literatura em três grandes gêneros: o *lírico*, enquanto palavra cantada; o *épico*, a palavra narrada e o *dramático*, a palavra representada de forma cênica, destaca especialmente a palavra teatralizada, isto é, encenada teatralmente, o caráter catártico desta arte. Para ele, o texto literário proferido dramaticamente permitia a purgação humana, a purificação espiritual. Assim, a literatura está, dentre outras coisas, para nos produzir catarse, esta libertação aristotélica. De forma mais aproximada, a literatura é uma ação humana no campo das linguagens que, além de comunicar, também nos sensibiliza e nos humaniza.

Vigotski, cujas pesquisas iniciaram-se em crítica literária na obra *Psicologia da Arte*, utiliza o conceito da catarse aristotélica para explicar nossa reação estética como uma descarga nervosa ao impacto de uma obra de arte: “nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia de centavos” (VIGOTSKI, 1999, p. 257). Portanto, aqui já sinalizava para a articulação deste fenômeno à perspectiva Histórico-Cultural. Tendo nos aproximado de um conceito mais geral de literatura, busquemos entender o que se denomina de “literatura infantil”.

O que é literatura infantil?

Ainda há quem estranhe esta nomenclatura, uma vez que o termo “literatura infantojuvenil” pretendia contemplar crianças e jovens. Embora não seja fácil definir e estabelecer uma cronologia de infância e juventude, pois variam de cultura para cultura, o fato é que no mercado livreiro foi definindo um segmento particularizado, o dos livros voltados exclusivamente às crianças, sobretudo às menores, chegando aos bebês. O que denominamos como literatura infantil destaca-se das demais pelas temáticas, pela reduzida extensão do texto e tamanho das letras, ou ausência dele, pelo padrão linguístico, pelos apelos visuais etc. Enquanto a juvenil rompe, extrapola estas características. Nos deteremos melhor neste aspecto mais adiante.

Tecnicamente, literatura infantil é um segmento da produção literária cujos textos são classificados como adequados à leitura pelas, e para crianças. Teoricamente, alguns linguistas, como Cadermatori (1991), consideram-na como um gênero literário de natureza interdisciplinar, que precisa prever as competências linguística e textual, assim como as experiências de vida da criança. Mas, muito mais do que isso, desde nosso ponto de vista, literatura infantil é em primeiro plano “literatura”, onde coabitam fantasia e realidade, razão e emoção, criaturas e criadores, tão imprescindíveis ao bem-estar e ao desenvolvimento da criança. Para que sejamos leitores e leitoras críticos, precisamos antes sermos amantes dos livros. Concordamos com Cadermatori (1991) que a literatura infantil “proporciona uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (p. 18-19).

A literatura infantil é um território onde as possibilidades não se esgotam, ao contrário, se multiplicam sempre que as experiências com ela se estendem e se aprofundam. Extrapola sua função utilitária, ou seja, o “para que serve”, e se apoia em um fluxo recursivo, pois em outro movimento ela objetiva, e subjetivamente, sempre “serve” para “algo”.

Entretanto vive o difícil dilema “hamletiano”: ser ou não ser utilitário. É oportuno sabermos que a literatura infantil, como a conhecemos hoje, “partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objeto eminentemente didático” (ARROYO, 1990, p. 97). Isto é, entre teor utilitário e conteúdo de deleite, há muito território para discussão. Entendemos que não é prudente radicalizar para qualquer dos extremos.

A literatura infantil não pode ser, sob qualquer hipótese, didática, doutrinária ou moralizante. Mas se, no bojo de uma encantadora história, o pequeno leitor, leitora ou ouvinte da história narrada, voluntariamente elaborar suas conclusões, será extremamente louvável. E se não o fizer, continuará sendo literatura. Concordo com o que diz lindamente Tavares (2020), que literatura infantil é, sobretudo, “estranhamento, provocação para os sentidos, ampliação das percepções condicionadas pela rotina, alargamento das margens que restringem o olhar, encontro de vozes plurais” (s/l). Portanto, garantamos que as crianças construam livremente seus juízos de valor, exercitem suas idiossincrasias nas suas relações com o objeto chamado livro.

Como se vê, não é complexidade menor estabelecer um conceito razoável para literatura infantil, pois assim como literatura, como explanamos de forma mais geral, variam a partir das óticas mercadológicas, teóricas, históricas, pedagógicas etc. Entretanto, independente delas, fica aqui uma séria advertência: não se pode nomear qualquer produção textual de literatura infantil, aquilo que muitas vezes nem arte, nem literatura é. A literatura infantil produz a conquista, o encantamento e as exclamações deste público leitor.

Quais as possibilidades da literatura na Educação Infantil?

Buscando superar as controvérsias apontadas no tópico anterior, sobretudo quanto servir ou não servir a algo, passamos a discutir suas possibilidades nos espaços da escola das infâncias. Alertamos para as

ressalvas feitas quanto a esta discussão, sobretudo em relação aos requisitos necessários para a sua adequada exploração.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, segundo a Lei Federal número 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses na creche, e de 4 e 5 anos e 11 meses na pré-escola. Conforme o artigo nº 29, seu escopo é o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim já entendamos que a literatura infantil pode ser uma estratégia pedagógica favorecedora dos processos de desenvolvimento apontados no texto legal. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, no artigo 4º, consideram a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Da mesma forma, temos na literatura infantil um rico instrumento para a atuação nos campos das interações, relações, práticas cotidianas, construção de identidade, brincadeiras, fantasia, aprendizagens, observações, experimentações, narrativas, questionamentos e construção de sentidos sobre natureza e sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE número 2 (BRASIL, 2017a), estabelece seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se. Além disso, estrutura a organização curricular em cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tanto os Direitos de Aprendizagens quanto os Campos de Experiências convidam às parcerias da literatura infantil por mobilizar, todos, estes aspectos propostos. A propósito, a BNCC em respeito às diferentes peculiaridades

das faixas etárias na Educação Infantil, organizou os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos:

Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses;

Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;

Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Elkonin (1987), por sua vez, propõe a seguinte periodização:

Primeiro ano: desde as primeiras semanas de vida até por volta de 1 ano.

Primeira infância: de cerca de 1 a 3 anos aproximadamente.

Idade pré-escolar: de 3 a 6 anos aproximadamente.

Embora sejam classificações distintas, entendemos que é preciso considerá-las no trabalho com a literatura infantil. Destacamos, ainda, que em quaisquer das situações propostas pelos cinco Campos de Experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as professoras e professores podem recorrer à literatura infantil como auxílio à instrumentalização de seus planejamentos. Todavia, é aqui que reside toda a diferença, entre utilizá-la de forma aleatória, e a de situá-la em planejamentos sistemáticos e com sustentações teóricas para os fins pretendidos. As professoras, e professores, além da paixão pela literatura, precisam assumir o papel de organizadoras desta ação junto às crianças.

A exiguidade de espaço neste artigo não nos permite ampliar esta discussão, mas deseja construir as pontes possíveis para aproximar literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil. Até aqui já é possível depreender que a literatura, sendo uma das mais antigas manifestações da humanidade, constitui-se em legados históricos, peculiares, característicos de cada sociedade e de cada cultura, configurando-se como conjuntos de bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade. Portanto, implica decisivamente nos processos de nosso desenvolvimento, pelos quais tais conteúdos nos ensinam de formas intersíquicas e intrapsíquicas, conceitos que desenvolverei mais adiante. Em decorrência dessa compreensão, temos que, de forma específica, a literatura infantil assume papéis insubstituíveis nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Obviamente, a partir

das concepções sociais de criança e infância vigentes, assim como da sociedade que se quer construir.

O que são aprendizagens e desenvolvimento na Teoria Histórico- Cultural?

Aprendizagem e desenvolvimento são construtos de múltiplas compreensões, sob diferentes proposições. Teorias de aprendizagens e de desenvolvimento articulam-se entre si e interpenetram-se. Temos, por exemplo, as concepções: inatista, empirista, gestaltista, psicanalítica, behaviorista, cognitivista, construtivista, Histórico-Cultural etc. Como a opção teórico-epistemológica desta proposta é pela Teoria Histórico-Cultural, exploraremos em rápidas tintas esta importante perspectiva.

Esta teoria entende duas linhas de desenvolvimento que se inter cruzam: a natureza (biológico) e a cultura (social). Essa perspectiva, com forte base no Materialismo Histórico-Dialético, destaca a dimensão histórica do desenvolvimento, e as raízes sociais deste processo aliadas às ações humanas coletivas (DAVIDOV; SHUARE, 1997). Surgiu na União Soviética entre os anos de 1920 e 1930 com as investigações do trio de pesquisadores Lev Semionovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, sob a liderança do primeiro. Até hoje suas pesquisas têm servido a diversas áreas do conhecimento para compreendermos o funcionamento humano nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Para nos aproximarmos mais alguns passos da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotskii² (2014), é necessário estabelecer o princípio de que a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p. 109). Esse pressuposto é importante para nós porque as atividades com literatura, contações e mediações de leitura com crianças na Educação

² A grafia no nome do autor apresenta diferentes formas de transliterações.

Infantil, considerando especialmente critérios sólidos de seleção de obras, precisa respeitar o conjunto de saberes histórica e socialmente acumulados por elas antes do ingresso na escola da infância e, em hipótese alguma, devem ser ignorados ou menosprezados. Em diversas situações temos notícias de professoras e professores, nas suas relações literárias com as crianças, adotarem padrões interacionais muitíssimo aquém do que elas já dominam.

Precisamos levar em conta, também, que aprendizagem não garante desenvolvimento, gera possibilidades. Isso é importante por várias razões, dentre elas o fato de professoras e professores não produzirem expectativas, anteciparem conclusões e definirem rótulos no decorrer, ou no fim, de determinados percursos quanto aos objetivos estabelecidos nos seus planejamentos de atividades literárias. Vigotskii (2014) adverte que aprendizagem,

não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (p. 115).

Assim, é de importância fulcral que as professoras e professores tenham a clareza de que não há uma relação direta, causal, tampouco garantida, entre aprendizagem e desenvolvimento. Há, inclusive, aprendizagens que não implicam em desenvolvimento. Entretanto, o planejamento sistemático e intencional voltado às aprendizagens pode favorecer o desenvolvimento psicológico, que por sua vez aciona um conjunto de processos desenvolvimentais. E a aprendizagem é a chave que ativa tais processos.

Como nossa discussão trata de crianças em processos de aprendizagem em instituições coletivas de educação, e buscando coerência com as faixas etárias na Educação Infantil indicadas pela BNCC em termos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apontadas

anteriormente, recorremos à Elkonin (1987). Esse autor pode situar-nos sobre as etapas evolutivas do desenvolvimento psíquico da criança, e as atividades que guiam seu desenvolvimento. Tal periodização pode nos apoiar na construção de possíveis parâmetros para a avaliação e seleção de obras de literatura infantil para o trabalho na escola da infância neste prisma teórico. Assim destaca:

Primeiro ano: a comunicação emocional direta com os adultos é própria do bebê desde as primeiras semanas de vida até por volta de um ano aproximadamente. Graças a tal comunicação, no pequeno se forma a necessidade de comunicação com outras pessoas, uma atitude emocional para as mesmas, a apreensão como base das ações humanas com as coisas, uma série de ações perceptivas.

Primeira infância: a atividade objetual é característica da criança entre cerca de um e três anos aproximadamente. Realizando a atividade de manipulação de objetos (primeiro em colaboração com os adultos como parceiros mais experientes), a criança reproduz os procedimentos de ação com os objetos, elaborados socialmente; surge a linguagem, a designação com sentido dos objetos, a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações. A neoformação central desta idade é o surgimento na criança da consciência.

Idade pré-escolar: a atividade de brincadeira é a mais característica para a criança por volta de três a seis anos aproximadamente. Em sua realização surge no pequeno a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente (ELKONIN, 1987, p. 73-74).

Importa lembrarmos a observação feita anteriormente que tal classificação coincide com a organização dos grupos etários proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) que apresentamos. Como temos discutido, para a Teoria Histórico-Cultural a educação exerce um papel indispensável na constituição da criança como ser humano. Assim, a escola da infância deve ofertar experiências que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento. Portanto, no caso da literatura, não é qualquer livro que serve à aprendizagem, pois não se trata de apenas passar o tempo.

Apresentamos agora as categorias essenciais na Teoria Histórico-Cultural para entendermos as relações entre aprendizagem e

desenvolvimento, e os possíveis espaços para o trabalho com a literatura na Educação Infantil.

Funções Mentais Superiores

São funções psicológicas que caracterizam nosso comportamento consciente, favorecedoras dos processos de aprendizagem (percepção, memória, atenção voluntária). Com destaque de nosso interesse às relações entre pensamento e linguagem, amplamente discutidas por Vigotski (2009) e Luria (1986). A literatura infantil oferece condições para que, na produção escrita do autor, na narração e mediação de histórias pelas professoras e professores, nos processos de apropriação, de fruição pelas crianças se potencialize as atuações destas, e nestas funções. As funções mentais superiores assumem papel essencial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança em idade escolar. Vigotskii (2014) trata disso ao definir uma

lei fundamental do desenvolvimento das funções mentais superiores: todas as funções psicointelectuais superiores na criança aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, como funções intrapsíquicas” (p. 114).

Mediação

Nossas interações com o mundo natural e social ocorrem mediadas por sistemas simbólicos, que podem ser instrumentos, como um bastão utilizado para alcançarmos um objeto ou quando usamos objetos para fazer conta; ou signos, símbolos utilizados para representação de ideias, com estreitas relações com a memória e a atenção. A mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, portanto fulcral para as aprendizagens. Assim como nosso funcionamento psicológico, social e histórico, “os elementos mediadores das relações humanas com o mundo são fornecidos pelas relações entre os homens,

sendo a linguagem o principal meio de comunicação e de estabelecimento de significados compartilhados que nos permitem interpretar objetos, eventos e situações do mundo real” (OLIVEIRA, 1997, p. 40). Aqui as intervenções pedagógicas podem se dar na mediação da leitura com vistas ao processo de formação de leitores e leitoras, que vão desde a escolha do livro às discussões sobre a obra, com o uso de estratégias didáticas criativas. As ações de mediação de leitura com as crianças oferecem campo fértil para fluxo de signos, e instrumentos.

Zona de Desenvolvimento Proximal

É aquilo que a criança não domina por si, mas o faz com a ajuda de pessoas que sabem coisas diferentes (MIRANDA, 2021). É nesse campo que as intervenções do professor ou da professora devem ocorrer, pois as aprendizagens de qualquer natureza não acontecem espontaneamente. Atuando assim, professoras e professores favorecerão o avanço da criança de sua Zona de Desenvolvimento Proximal ao Nível de Desenvolvido Real. Aqui a literatura infantil deve ser incentivada como promotora da Zona de Desenvolvimento Proximal, vivenciando experiências desafiadoras das funções mentais superiores com a exploração de obras que ofereçam tais condições.

Imaginação

Essa categoria é bem explorada na obra *Imaginação e Criação na Infância* (VIGOTSKI, 2009). A imaginação é a base de toda atividade criadora e a literatura infantil, selecionada criteriosamente, planejada e vivenciada com as crianças pode promover uma gama de processos imaginativos e criadores. Vigotski (2009) refere-se ao caráter ativo e criativo da brincadeira, afirmando que é na brincadeira onde a criança “começa a agir independentemente do que vê” (p.110). Compreendemos a literatura infantil como possibilidade de brincadeira quando a criança, interagindo com a história, organiza seu jogo simbólico, seu cenário de

desempenho de papéis. Com essas orientações, professoras e professores devem considerar livros-brinquedo aqueles que têm potenciais para uso como brinquedos ou brincadeiras.

Vigotski estabelece que “se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação” (2009, p. 40). Portanto, é oportuno utilizar obras que desafiem a imaginação e os processos criativos da criança, nos seus aspectos estéticos, éticos e físicos. Ainda nesta obra Vigotski ressalta sugestões do escritor russo Tolstoi para estímulos à criação literária nas crianças, “oferecer a maior variedade de temas para escolha” (p. 70). Desta forma, destacamos a importância da abertura do universo de oportunidades, de ampliar a oferta do repertório de obras, para que nessa amplitude e diversidade a criança possa assumir-se protagonista do seu ato de ler e aprender. Convém ainda lembrar que a brincadeira, atividade que guia o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, acontece porque ela imagina. Então, é imprescindível a experiência diversificada da criança com a literatura para repertoriar sua imaginação, e enriquecer sua brincadeira.

Linguagem

Embora integre o grupo das funções mentais superiores, este construto merece destaque no contexto das aprendizagens e desenvolvimento porque sem linguagem o ser humano não seria social, nem histórico, nem cultural. Além disso, no universo da literatura infantil a linguagem, nas suas múltiplas formas (texto escrito, texto narrado e ilustrações), é o motor da ação.

Como estas articulações se efetivam na Educação Infantil?

Antes de entrarmos no núcleo da questão, há uma condição primária para que as pretendidas articulações se efetivem, que precisamos

ênfatizar: o gosto legítmo das professoras e professores pela leitura, a paixão genuína pelos livros. O que já é um desafio hercúleo, pois somos cômscios de que, lamentavelmente, esta não é uma realidade habitual. Sabemos que há um contingente expressivo de professoras e professores de crianças, como já alertara um dos ícones da literatura infantil brasileira, Ana Maria Machado, que “não leem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros, e sem paixão, ninguém lê de verdade” (MACHADO, 2001, p. 118).

Com a proposta de aproximar este conjunto de articulações à dimensão didático-pedagógica, trouxemos para este tópico a obra *Literatura e Educação Infantil: Livros, Imagens e Práticas de Leitura* – volume 1, organizada pelas professoras e pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista - Unesp de Marília – SP, Cyntia Graziella Simões Giroto e Renata Junqueira de Souza. Embora o volume 2, organizado pelas mesmas autoras, cujo título é *Literatura e Educação Infantil: Para Ler, Contar e Encantar*, seja igualmente recomendável. Consulte as referências ao final do texto. Ambas as obras são exemplos de articulações teórico-práticas da literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Da obra selecionada para esta abordagem, dada a limitação de espaço para exploração do tema, escolhemos dois capítulos:

1. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. De Ana Laura Ribeiro da Silva e Aletéia Eleutério Alves Chevbatar.
2. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. De Amanda Valiengo e Silvana Paulina de Souza.

Vamos ao primeiro, *Os bebês e os livros: a comunicação afetiva* (SILVA; CHEVBOTAR, 2016). O texto em questão vem ao encontro das questões teórico-práticas deste nosso trabalho, explora as possibilidades da literatura com as crianças de 0 a 3 anos, ou seja, bebês e crianças bem pequenas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a). O ponto de partida está em lembrar que para a Teoria Histórico-Cultural não nascemos humanos, nos humanizamos pela

apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações passadas. Neste sentido Silva; Chevbotar (2016) ressaltam que:

ao nascer a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – percepção, pensamento, linguagem, memória, atenção, inteligência, personalidade. Estas qualidades humanas são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas (p. 58).

O livro é um objeto lúdico poderoso no desenvolvimento infantil, sobretudo como estimulador das suas dimensões sensoriais e da comunicação que a criança estabelece com os que a rodeiam. Ou seja, “o desenvolvimento intelectual da criança inicia-se com a formação e desenvolvimento da percepção tátil, visual e linguística no seu primeiro ano de vida, quando ela começa a relacionar aquilo que vê com suas ações” (SILVA; CHEVBOTAR 2016, p. 58). O livro constitui-se em um precioso instrumento para o desenvolvimento do bebê, por meio de duas vivências importantes: “ao ouvir uma história vai conhecendo os sons da língua materna, inicia a atribuição de significado/compreensão das palavras e, ao manusear o objeto livro, conhece suas propriedades pela exploração e tem a possibilidade das imitações das ações que presenciou o adulto fazendo e neste ato imitativo aprende as formas de utilização deste objeto” (2016, p. 61).

O livro, como já dissemos, é um objeto cultural e o mundo adulto deve assumir o compromisso de possibilitar seu acesso aos bebês, às crianças bem pequenas e pequenas. As professoras e professores devem atuar como mediadoras desta prodigiosa relação. Silva e Chevbotar (2016) alertam que “esses acessos passam pela percepção visual e linguagem formal, não infantilizada. Seu sistema auditivo acostuma-se a ouvir e reconhecer esta linguagem e seu aparelho fonador acostuma-se a produzi-la” (p. 64-65).

Outro fator relevante são as relações afetuosas presentes nas vivências dos bebês com os livros, e paralelamente com a professora ou professor, sobretudo quando com o bebê no colo ambos compartilham o

mesmo ângulo do livro. Destacamos também o contato corporal que ocorre quando “o manuseio do livro se dá no colo do mediador. Esse contato físico, o aconchego e as sensações corpóreas agradáveis que permitem contato com o livro nesta primeira fase da infância favorecem a construção e apropriação desse momento vinculado ao prazer” (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 70).

Há muitas formas criativas de livros para bebês, crianças bem pequenas e pequenas, desde o tradicional, que para crianças pequenas deve ter formato gráfico grande, letras graúdas, pouco texto ou a depender da faixa etária, só imagens, e que essas sejam atraentes. O nosso Guia para Avaliação de Literatura para a Educação Infantil no final deste texto poderá auxiliar as professoras e os professores nesta tarefa. Há livros de plástico que podem fazer companhia no banho, assim como os de tecidos laváveis, livros que emitem sons e luzes, acartonados, *pop-ups* e livros-brinquedo. Todos são possibilidades que precisam ser avaliadas pelas professoras e professores em termos de conteúdo, linguagem, segurança na manipulação etc. O livro-brinquedo merece destaque, pois a criança, por entendê-lo brinquedo, terá um contato ainda mais sensorial, além da manipulação, poderá morder, jogar para o alto, cheirar etc. No contexto de escola da infância as professoras devem mediar estas ações, adotando atitude pedagógica, seja contando e mediando a história, seja conversando com as crianças sobre a ação vivenciada.

Sugestões de atividades com crianças de 0 a 3 anos

No campo pedagógico, após as professoras, ou professores, terem estudado o livro e averiguado sua pertinência, e aqui o Guia para Avaliação de Literatura para a Educação Infantil que elaboramos se faz valioso, e terem elaborado o planejamento com bases teóricas consistentes, vem o cuidadoso preparo prévio do espaço, de modo que permita experimentações completas do livro. Silva e Chevbotar (2016) sugerem que se “coloque tapetes, emborrachados, almofadas coloridas, livros para manusear, morder, apertar, bonecos de pano, fantoches,

brinquedos que apareçam na história. As professoras, mediando, fazendo das suas vozes diferentes melodias, devem ir também ao tapete, colocar criança no colo, mostrar livro, contar história, cantar música relacionada a algum dos livros” (p. 72-73). As autoras oferecem importantes recomendações com sustentações teórico-metodológicas para tais ações.

Com crianças de 1 a 2 anos, as professoras, ou professores, podem colocar caixas ou cestos com imagens de personagens para se apoiarem ao caminhar, e nessa ação podem potencializar o desenvolvimento motor das crianças. Nesse sentido as professoras e professores podem também dispor as estantes com livros à altura dos olhos e das mãos das crianças, como convites informais para tais possibilidades.

Para crianças de 2 a 3 anos, as caixas e cestos permanecem no espaço, e as professoras, ou professores, já podem levá-las para o ar livre, criar uma tenda com tecido colorido em um espaço seguro, arejado e agradável.

Vamos ao segundo texto, *O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos* (VALIENGO; SOUZA, 2016). O texto explora as relações da criança com o livro e o mundo da imaginação por meio do jogo de faz de conta. Partindo do pressuposto da Teoria Histórico-Cultural de que o jogo influencia a imaginação e o pensamento, as autoras nos lembram que a “leitura de literatura infantil pode ser conteúdo para novos jogos e desenvolvimento da imaginação e criação” (VALIENGO; SOUZA, 2016, p. 103). Ao resgatarem o importante conceito de Atividade³ em Leontiev, ressaltam o pressuposto de que as mudanças no desenvolvimento psíquico são promovidas pelas atividades humanas realizadas nas práticas sociais. Dizendo de outra forma, são elas que nos conectam ao contexto, que ligam o sujeito ao objeto.

Assim, logo de partida, deduz-se que a literatura, configurando-se como jogo, exerce este papel no cenário das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Em Leontiev (2001), para cada estágio do

³ Em Leontiev, tal conceito refere-se à ação motivada para se atingir um objetivo que garanta a transformação do sujeito (LEONTIEV, 2001).

desenvolvimento há uma atividade principal, aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento” (p. 121). Desenvolvendo a ideia do jogo do faz de conta como atividade principal da criança de 3 a 6 anos, Valiengo e Souza (2016) destacam que na Teoria Histórico-Cultural, “em cada fase da vida a experiência é mais bem desenvolvida por uma atividade principal. Por exemplo, entre os três e seis anos a criança tem o jogo do faz de conta como atividade principal enquanto representação da realidade que a envolve” (p. 105). Neste sentido, dialética e recursivamente, a literatura infantil possibilita incrementos para a brincadeira que a criança realiza, assim como é um próprio elemento da brincadeira.

Importa destacar também as possibilidades que a literatura infantil oferece para aproximar a criança de 3 a 6 anos da linguagem escrita, a partir da contação e mediação pelas professoras e professores, tendo a brincadeira de faz de conta como estratégia motivadora.

Sugestões de atividades com crianças 3 a 6 anos

Antes de apresentar as propostas, é importante destacar a distinção conceitual entre contação e proferição de histórias, já que este texto se propõe a ser um material de estudos. Portanto, como já dissemos em outros momentos, bases teórico-conceituais são primordiais. Bajard (2012, Apud VALIENGO; SOUZA, 2016, p.116) define contação como “narrativa veiculada pela língua do contador que não está ligada diretamente a um texto fixo, portanto é flexível e se modifica nas apresentações”. Proferição, por sua vez, é o pronunciamento do texto escrito, “manifestação sonora de um texto fixo para que chegue até a criança que ainda não é leitor experiente e autônomo” (VALIENGO; SOUZA, 2016, p. 119). Neste nosso contexto, a mediação de leitura pode (e deve) ocorrer tanto nas contações quanto nas proferições de histórias.

Assim, contando ou proferindo histórias mediadas, e propondo brincadeiras de faz de contas as professoras e professores favorecerão o

desenvolvimento de funções mentais superiores da criança, características do comportamento consciente humano, como percepção, atenção voluntária, pensamento e memória. Por isso, estas ações devem integrar a rotina da turma em periodicidade regular.

As professoras, e professores, devem se preparar dedicadamente, pesquisar, estudar e ensaiar a narração da obra selecionada. Valiengo e Souza (2016) recomendam a organização do espaço com almofadas, tatames, tapetes, músicas e objetos relacionados à história; sugerem que durante a atividade de contação ou proferição com mediação, as professoras façam rodas e realizem brincadeiras. Devem mostrar o livro às crianças, dizendo que a história saiu de lá, informar quem a escreveu, quem a ilustrou, quem a editou; durante a atividade, fazer perguntas guiando a história do tipo “– O que será que vai acontecer agora?”, “– Quem chegará?”; usar materiais diversificados, como fantoches, dedoches, tecidos, bichos de pelúcia; desafiar as crianças a recontarem a história, favorecendo o desenvolvimento da memória, linguagem oral e corporal; podem produzir figurinos como asas de borboleta para colocar em alguma criança, ou as próprias professoras, ou professores, se caracterizarem de personagens e ao final da atividade, fazerem uma roda de conversa ou uma brincadeira para encerrar em grande estilo.

Especificamente para a proferição de textos literários com práticas de mediação, Valiengo e Souza (2016) propõem ações motivadoras para que as crianças expressem hipóteses sobre o assunto do livro, mediando esta estratégia por meio da capa do livro, das ilustrações, do autor, da editora; a oferta do livro para manuseio da turma; a seleção de obras objetivando a ampliação dos conhecimentos, mas mantendo relações com os conhecimentos prévios das crianças; no momento do planejamento para a proferição do texto, é importante prever perguntas que possam fazer para ativar os conhecimentos prévios das crianças.

Para avaliação e seleção de literatura para a Educação Infantil

Amparando-nos na classificação da BNCC (BRASIL, 2017a) que, conforme comentamos, respeitando as especificidades das faixas etárias na Educação Infantil, organizou os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos, e considerando as etapas evolutivas do desenvolvimento psíquico da criança, segundo os conceitos de Elkonin (1987) apresentados anteriormente, podemos assim propor:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

Em Elkonin (1987), desde as primeiras semanas de vida, a principal característica é a comunicação emocional, uma necessidade premente de se comunicar com o mundo circundante. Nesse sentido a indicação é por livros que propõem comunicação visual imediata, livros sem palavras, livros-brinquedo com destacado apelo visual, com distintos formatos, materiais, texturas, sons, que favoreçam a interação com a criança. Aqui cabem livros de tecidos laváveis, acartonados com cantos arredondados, plástico etc., em tamanho adequado à manipulação da criança.

Crianças bem pequenas (um 1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Esta faixa, em Elkonin (1987), é marcada pelo aprimoramento da linguagem, quando prevalece a atividade objetiva, a necessidade de manipulação de objetos. Portanto, o livro brinquedo pode ser mais presente e cabem outros formatos com ilustrações grandes e coloridas, preferencialmente de elementos que fazem parte do seu cotidiano. Os livros podem ser acartonados ou em papel mais resistente em tamanho que favoreça as possibilidades de brincar. É recomendável que desafiem o sensorial com texturas e cheiros. As histórias já podem ser apresentadas em frases curtas e diretas, ilustradas de forma que traduzam o texto. O uso

de rimas é bastante recomendável, além de poderem ser divertidas, apuram a memória da criança.

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Estágio que Elkonin (1987) denomina como idade pré-escolar, quando se acentuam o desenvolvimento da imaginação e o jogo simbólico. Aqui as histórias continuam curtas e as rimas em alta, mas devem desafiar o campo imaginativo da criança. As ilustrações devem ser mais conotativas que denotativas.

Ponto de chegada para novas partidas

As discussões relacionadas às presumíveis funções da literatura na vida humana, e especialmente do que se nomeia como literatura infantojuvenil são antigas, inesgotáveis e de difícil consenso. Quando especificamos este debate no campo do que comumente se conceitua como literatura infantil, as dificuldades se agudizam ainda mais. E quando trazemos estas conversas para o universo das crianças em início de educação em instituições coletivas, exige-nos além de bom senso e sensibilidade, vivências práticas e conhecimentos teóricos consistentes sobre pelo menos quatro importantes dimensões: literatura infantil, pedagogia, infância e criança, muito especificamente as de 0 a 6 anos.

Mas, há um cenário poderosamente desafiador: a educação de crianças para um outro mundo possível, e para tanto urge uma educação na qual a função social da escola da infância nos ajude a tornarmo-nos mais humanos. Nessa direção, somos cômicos dos limites deste trabalho, a começar pela extensão prevista para o texto e, em função disto, a impossibilidade de ampliar e aprofundar as alterações apresentadas, além da inviabilidade de trazer outros temas correlatos e necessários para a mesa. Entretanto acreditamos que legamos contribuições que podem representar pontos de partidas para novas veredas, provocações para que você faça os desdobramentos necessários para desempenhar este desafio e compromisso.

De modo geral, consideramos que a literatura, enquanto bem cultural, histórica e socialmente produzido milenarmente, precisa ter acesso garantido a todas as pessoas. A literatura infantil, especificamente, por potencializar aprendizagens e diversas dimensões do desenvolvimento nesta etapa da vida humana. É um direito que não pode ser negado às crianças. É também uma valiosa estratégia pedagógica, que não pode ser ignorada pelos currículos e negligenciada pelas instituições de educação, professoras e professores, nos seus planejamentos. Nossa contribuição se assenta na perspectiva teórica que entendemos mais favorável aos esforços da conquista de determinadas utopias humanas, enquanto condições ideais e viáveis, sobretudo as da democracia, emancipação, inclusão, igualdade, justiça, cidadania e superação do *status quo* vigente. E nesse contexto, tal prisma teórico é a Teoria Histórico-Cultural. Esperamos que você se envolva com este texto, motive-se a partir dele e estabeleça compromissos por uma educação de qualidade social, que deve começar na Educação Infantil, e que seja a diferença nos “hojes” e nos amanhãs de todas as nossas crianças desde o início de suas experiências na escola da infância.

Por fim, a literatura está para nos divertir, enquanto nos educa; nos emocionar, enquanto nos conscientiza; nos humanizar, enquanto nos liberta. A literatura é, sobretudo, fruição. Mas, precisa ser compreendida como um poderoso instrumento de educação e emancipação, para que todas as crianças possam aprender a contar suas próprias histórias.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora 34, 2015.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Estabelece a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FA M%C3%8DLIA

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. Prefacio. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.) **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p.126.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987, p. 104-124.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura (volume 1)**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch., LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p.70.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43088?locale=en>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura (volume 1). São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p.70.

TAVARES, Cristiane. Entrevista para o portal Lunetas: Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. **Afinal, para que ‘serve’ a literatura infantil?** Disponível em: <https://lunetas.com.br/afinal-para-que-serve-a-literatura-infantil/#menu>

VALIENGO, Amanda; SOUZA, Silvana Paulina de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura (volume 1). São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 80.



Capítulo 7

ONDE ESTÁ A MATEMÁTICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL®

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda ¹

Introdução

Este capítulo objetiva discutir a matemática presente no currículo de Educação Infantil. Para isso, é necessário retomar a constituição da etapa, especificidades e currículo que se organiza em campos de experiências. Uma vez que nos ancoramos na Teoria Histórico-Cultural, é imprescindível discorrer sobre a periodização do desenvolvimento infantil, abordando o sistema de funções psicológicas, atividades, neoformações e situação social de vida e educação; a concepção de educação como apropriação da cultura humana para desenvolver as máximas capacidades especificamente humanas, que Vigotski chama de funções psíquicas superiores, e hoje nomeamos de complexas ou culturais (sensação, emoção, percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, movimento).

A apropriação de conceitos matemáticos é apresentada como um direito dos bebês e crianças, tendo em vista que é por meio da apropriação da cultura humana que nos constituímos como seres humanos. Abordamos os eixos em que se organizam as experiências matemáticas às quais as crianças têm direito nesta etapa, e julgando imprescindível a unidade entre

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Contato: maria.auristela@edu.se.df.gov.br

conteúdo e forma, abordamos as atividades características do período: lúdicas e artísticas, por meio das quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

Educação Infantil no Brasil: constituição e especificidades da etapa

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabeleceu que a educação é direito de todas as pessoas, portanto, também de bebês e crianças. Decorridos oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, organizando-a como creche para atender a bebês de 0 a 3 anos de idade, e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam as especificidades desta etapa. Neste documento, define-se o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que visa coordenar experiências do cotidiano com o patrimônio artístico, cultural, científico, ambiental e tecnológico da humanidade, com vistas a promover o desenvolvimento multilateral de bebês e crianças. A definição de crianças é a de sujeitos de direitos, que aprendem por meio de interações e brincadeiras, pesquisando, observando, agindo.

Orientando explicitamente que na Educação Infantil não se deve antecipar experiências características do Ensino Fundamental, o documento não se refere a alunos, alunas, nem estudantes, chama o público atendido de crianças; enfatiza que os eixos para se organizar todas as ações pedagógicas na etapa são as interações e brincadeira, respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos, e que cuidar e educar são inseparáveis; substitui os termos aula por jornada e sala de aula por sala de referência.

É importante acrescentar, embora o documento não mencione, que à docência não corresponde o reinado ou comando, mas a colaboração. Então, optamos por identificar a professora ou professor responsável pelo grupo de crianças como “de referência” e não “regente”.

Desde a Constituição Federal, já havia a expectativa de que fossem fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, a fim de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988, art. 210). Assim, a LDB, ao alçar a Educação Infantil ao posto de primeira etapa da Educação Básica, garantiu formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9º, IV) ao estabelecer que a União, em colaboração com os demais entes federados, definiria competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortegassem os currículos e conteúdos mínimos.

Vejamos, então, as contradições que envolvem a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), e as contribuições que ela traz para a Educação Infantil.

A BNCC: contradições e contribuições

A construção da BNCC (BRASIL, 2017) foi controversa, em meio à deposição da presidenta da República, em um campo de disputas políticas e econômicas, em que empresas privadas financiaram a construção do documento, e outras ofereceram sistemas de apostilamento e alfabetização. De modo que o texto encontra críticos entre profissionais que embasam suas práticas em diversas teorias ou abordagens, como na Pedagogia Histórico-Crítica, na Sociologia da Infância ou na abordagem Pikler. Isso ocorre em função da forma como ocorreu a sua construção.

Em 2014, a 2ª Conferência Nacional de Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, estabeleceu-se como um importante referencial para a mobilização pela BNCC. Em 2015 iniciou-se o processo propriamente dito, com o convite de quatro especialistas da área: Carmem Barbosa, Paulo Fochi, Sílvia Cruz e Zilma de Oliveira, que produziram a proposta preliminar (1ª versão), submetida a consulta pública e leitura crítica de especialistas, e produção da 2ª versão em meados de 2016. Essa versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE para análise.

Todavia, com o *impeachment* de Dilma Rousseff da presidência da República e ascensão do vice Michel Temer ao cargo, as equipes de trabalho foram dissolvidas, convidadas outras pessoas para compô-las, e produziu-se uma 3ª versão do documento à revelia do processo democrático anterior. Esse texto também foi enviado ao CNE e a Base do Ensino Fundamental foi aprovada assim, mas os movimentos sociais, que sempre tiveram muita força na Educação Infantil, conseguiram voz nas cinco audiências públicas que aconteceram, uma em cada região do País, e em outras iniciativas. Assim, uma 4ª versão do documento foi redigida, recuperando aspectos significativos, como o campo de experiências intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que na 3ª versão transformou-se em “Leitura e escrita”, com claras intenções de antecipar o processo de alfabetização formal das crianças em idade pré-escolar. Em dezembro de 2017 o CNE aprovou, e o ministério da Educação – MEC, homologou esta 4ª versão.

A BNCC também gera bastante discussão pelo fato de o documento legitimar as competências e habilidades marcadamente endereçadas ao mercado de trabalho, à manutenção do sistema capitalista segundo o qual a classe trabalhadora precisa assumir “o seu lugar” de subserviência, de aceitação e obediência cega às imposições de quem tem autoridade para mandar. As críticas são necessárias, sobretudo em se tratando de uma educação para a emancipação, para a formação do pensamento crítico, não se pode receber os documentos passivamente e a eles se submeter cegamente. No entanto, é preciso ver os *flashes* de luz que ali podem brilhar.

Há motivos para defender a importância de uma BNCC para a Educação Infantil em virtude da remanescente vulnerabilidade da etapa. Não raro, gestores buscam meios de devolver a educação e cuidados dos bebês e crianças à Assistência Social, uma tentativa de economizar recursos, pois é menos dispendioso ocupar-se apenas dos cuidados (alimentação, higiene, repouso, segurança), sem a obrigatoriedade de professoras e professores com formação específica, de proposta pedagógica que envolva ambiente planejado e materiais que proporcionem aprendizagens e

desenvolvimento. De modo que, estar na BNCC é uma segurança jurídica a mais, além da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Marco Legal da Primeira Infância e do Plano Nacional pela Primeira Infância.

O próprio documento destaca que Base não é sinônimo de currículo. A BNCC é um documento normativo que serve de baliza para a produção dos currículos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. Os currículos, por sua vez, servem de norte para a construção das propostas pedagógicas de cada instituição educacional, e essas subsidiam a elaboração pelos docentes dos planos de aula, ou de jornada, no caso da Educação Infantil. Não se trata, de maneira alguma, de planejar sua ação pedagógica com apoio exclusivo na BNCC. Por isso mesmo, é preciso uma atividade crítica diante dos documentos e uma participação ativa nos processos e tomadas de decisão, considerando a situação histórica, contradições, avanços, entraves e possibilidades de diálogo.

É oportuno ressaltar ainda que a BNCC se apoiou nas DCNEI, reiterando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes ou norteadores, as concepções de crianças e de currículo, assim como os princípios éticos (autonomia, responsabilidade solidariedade, respeito), estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão) e políticos (cidadania, criticidade, respeito à democracia) como fundantes de toda a prática pedagógica nesta etapa.

Podemos nos interrogar, o quê, em linhas gerais, a BNCC traz de novo para a Educação Infantil. Na tentativa de responder a essa questão, apontaríamos três aspectos: 1) o respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar; conhecer a si, aos outros e ao mundo; conviver democraticamente; expressar-se nas diversas linguagens; explorar o mundo, a cultura, a ciência, as tecnologias, as artes; participar ativamente dos seus processos de aprender e se desenvolver), que nascem dos princípios éticos, estéticos e políticos; 2) a organização em campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços,

tempos, quantidades, relações e transformações), reafirmando que o currículo da Educação Infantil não se estrutura em disciplinas ou áreas do conhecimento, mas que os conhecimentos relacionados àqueles campos devem ser apropriados por bebês e crianças em experiências que conjuguem objetivos de diversas esferas simultaneamente; 3) as especificidades dos diferentes grupos etários organizados em bebês (de 0 a 1 ano 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), sem esquecer que as crianças que completam 6 anos após 31 de março permanecem o ano inteiro na Educação Infantil.

Esses aspectos são importantes, pois, se outrora a etapa organizava suas rotinas ao redor das necessidades e interesses das pessoas adultas que trabalham no segmento, a partir da BNCC fica explícita a prevalência dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. Mas, e o que dizer especificamente sobre o currículo da etapa?

Currículo organizado em campos de experiências

Os seis direitos apontados na BNCC devem ser materializados por meio de experiências diversas com a cultura humana, da qual fazem parte as artes, as ciências, as tecnologias, os costumes e tradições, o folclore. É uma proposta de ações educativas ampla, que abranja os saberes produzidos e sistematizados ao longo da história humana, mas não separados em áreas do conhecimento. Engloba as práticas sociais, o uso dos instrumentos e signos como mediadores da apropriação da cultura humana, com vistas ao desenvolvimento não apenas do intelecto, mas das sensações, emoções, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, vontade, autorregulação da conduta.

Podemos perguntar-nos de onde vem a ideia de organizar o currículo em campos de experiências. O parecer que homologa as DCNEI (BRASIL, 2009), orienta que a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de

experiências. Para além do que já estava previsto nas DCNEI, buscamos inspiração também na organização das escolas italianas para crianças de 3 a 6 anos. Lá também o currículo se organiza em cinco campos de experiências: O eu e o outro; O corpo e o movimento; Imagens, sons e cores; Os discursos e as palavras; O conhecimento do mundo.

Pensando nos campos, eles não são isolados, mas interconectados. Cada um apresenta possibilidades imensas de relações, por exemplo, para entender quem sou eu é preciso saber quem são os outros, pois como diria Vigotski (1929/2000², p. 25), “através dos outros constituímos-nos”, o que nos leva à impossibilidade de separar o conhecimento do eu, do outro e do nós. Assim como o corpo que se manifesta, se expressa e se comunica através de gestos e movimentos; mas se comunica ao outro e com o outro, formando o nós. Esse corpo se comunica também através de traços, sons, cores e formas; por meio da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação; em determinados espaços e tempos, nas suas relações de quantidades e transformações. Portanto, seria apropriado sugerir que nesta concepção, as propostas pedagógicas são sempre intercampos.

Acerca das experiências, é oportuno trazer a discussão sobre vivência, conceito muito importante na Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski (1933-1934/2018, p. 78), “vivência é uma unidade na qual se representa, de um modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso”. Ou seja, é uma unidade entre a pessoa e o que ela experimenta no meio do qual faz parte. É a forma como a criança percebe e sente o meio, e essa percepção relaciona-se não apenas com a idade cronológica da criança, mas sobretudo com sua situação de vida e educação.

Enquanto a experiência é coletiva, a vivência é pessoal. Propomos aos bebês e crianças experiências, mas cada criança as vivencia, sente, percebe, compreende de uma maneira particular. Aquilo que afeta a uma,

² Com relação aos textos clássicos, optamos por indicar o ano da primeira publicação e o ano da publicação a que tivemos acesso.

não necessariamente afeta a outra. Podemos exemplificar uma experiência estética, em que a mesma canção ouvida provoca as mais diversas reações; enquanto uma criança se emociona, outra se assusta; enquanto para uma criança aquele som é agradável, para outra pode ser desagradável.

Todavia, para que as experiências sejam consideradas vivências, precisam fazer sentido para as crianças. Elas precisam tomar consciência do que vivenciam, e não apenas realizarem algo solicitado por outra pessoa. Estas experiências com sentido objetivam promover o desenvolvimento multilateral de bebês e crianças, que para a Teoria Histórico-Cultural não se reduz ao incremento cognitivo e motor. Desenvolvimento é, na concepção de Vigotski (1933-1934/2018), um processo dinâmico, que contém sempre, em unidade, aspectos da hereditariedade e do meio. “Por menor que seja o peso específico da hereditariedade, ele nunca cai a zero, e seja qual for o peso específico do meio no desenvolvimento da criança, ele também nunca cairá a zero” (VIGOTSKI, 1933-1934/2018, p. 72). Também não se trata da interação do meio com o hereditário, mas do que está na relação, entre, porque o sujeito se forma no meio, e modifica a si e ao meio nas relações, pela apropriação da cultura, que se faz por intermédio da educação (MIRANDA, 2021a).

Entendamos, então, qual é o papel da educação para a Teoria Histórico-Cultural.

Educação para a promoção do desenvolvimento

Para a Teoria Histórico-Cultural, o papel da educação é produzir a humanidade nos seres humanos. Segundo Leontiev (2004, p. 285, grifos do autor) cada indivíduo *aprende* a ser humano, “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para que isso aconteça, necessita que outros seres humanos se ocupem da pessoa e lhe confira as marcas da humanidade, por meio das relações e da apropriação dos bens culturais. Essa apropriação

não é um ato passivo, pois a criança não recebe estas marcas exatamente como se lhe são apresentadas, mas, pela imaginação criativa, reinventa as experiências, cria soluções para novos problemas a partir de situações vividas anteriormente (MIRANDA, 2021a).

Quando se fala em cultura, pode-se pensar naquela considerada erudita, que por séculos foi exclusiva a uma certa camada social mais favorecida economicamente. Porém, para a Teoria Histórico-Cultural, cultura é o conjunto das produções humanas, que são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o ser humano sabe, e pode dizer a respeito delas (PINO, 2005). Então, o processo de educação se destina a apresentar a cultura humana (tudo o que os seres humanos produziram material ou imaterialmente) às novas gerações de modo a que esses sujeitos desenvolvam o pensamento, a consciência. Essa, por sua vez, é entendida como o reflexo subjetivo da realidade objetiva, ou seja, a compreensão da realidade nos seus nexos e relações, de forma a se comprometer com a transformação deste real.

Assim, desenvolvimento é um processo que não depende apenas da herança biológica (natureza) que evolui com a passagem cronológica do tempo; necessariamente, está imbricada com a apropriação da cultura (educação). Esse processo ocorre de maneira histórica, de modo que não há uma forma universal de viver a infância; depende de fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, geográficos. Existem diversas maneiras de ser e estar no mundo desde o nascimento, e essa diversidade precisa ser vista, respeitada e acolhida pela escola das infâncias.

De acordo com Vigotski (1932/2012a)³, as idades são ciclos de desenvolvimento separados de outros ciclos, que se diferenciam por seus tempos e conteúdos específicos. Este autor as distingue entre idades estáveis: primeiro ano, idade inicial, idade pré-escolar, idade escolar e puberdade; e idades críticas: crise pós-natal, crise do primeiro ano, crise dos 3 anos, crise dos 7 anos, crise dos 13 anos e crise dos 17 anos.

³ As citações de obras publicadas em outro idioma são aqui traduzidas livremente pela autora.

As idades estáveis são caracterizadas por mudanças graduais e lentas, “não se produzem mudanças bruscas nem desvios importantes capazes de reestruturar a personalidade inteira da criança” (VIGOTSKI, 1932/2012a, p. 255), enquanto as idades de crise revelam bruscas e fundamentais mudanças na personalidade. Esses períodos se intercalam no processo do desenvolvimento, de forma dialética e revolucionária.

Elkonin (1987), ao propor a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, afirma que ele ocorre em três épocas, cada uma delas contendo dois períodos. Na época da primeira infância ocorrem os períodos do primeiro ano e da idade inicial; na época da infância sucedem os períodos da idade pré-escolar e da idade escolar; e na época da adolescência, os períodos da adolescência inicial e da adolescência propriamente dita. Neste capítulo vamos nos ater às idades das crianças atendidas na Educação Infantil, ou seja, primeiro ano, idade inicial e idade pré-escolar.

Embora indiquemos as idades cronológicas em que, mais ou menos estes períodos ocorram, é fundamental considerar a unidade dialética entre as duas linhas do desenvolvimento (natureza e cultura), e compreender as regras gerais, ou regularidades do desenvolvimento, de acordo com Vigotski (VIGOTSKI, 1933-1934/2018):

1) Uma organização complexa no tempo. O ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas percorridas pela criança, o tempo em que ela vive cada etapa não coincidem com a contagem cronológica do tempo. Por generalização, a partir de pesquisas com grupos etários, convencionou-se indicar que a idade do primeiro ano vai de 0 a 12 meses; a idade inicial de 1 ano a 3 anos; a idade pré-escolar de 3 a 6 anos. No entanto, conforme já mencionamos, não é o marcador biológico que determina a passagem de uma idade a outra, e essa transição não ocorre necessariamente no ritmo cronológico. As mudanças podem acontecer um pouco antes ou um pouco depois deste marco temporal, porque são impactadas pela situação social de vida e educação de cada criança.

2) Desproporcionalidade ou irregularidade. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, nosso psiquismo se organiza em sistema e não em

aspectos isolados, de modo que em cada período uma função dos sistemas cresce mais que as outras, assim, em um período, o desenvolvimento da percepção ocupa o centro e as demais funções ocupam um papel secundário; em outro período, a atenção ocupa a centralidade, desenvolve-se mais e as demais ficam na periferia, não deixam de se desenvolver, apenas não ocupam o papel predominante. Mas, Vigotski (1933-1934/2018) alertou para o fato de que em cada período ou idade, ocorre não somente um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas a reestruturação das relações entre as diversas particularidades do organismo e da personalidade.

3) As funções mais importantes amadurecem primeiro. A ordem do seu desenvolvimento não é casual, acontece de acordo com a relação interna que mantêm entre si. A percepção, por exemplo, se desenvolve antes da memória porque esta precisa daquela. De acordo com Vigotski (1933-1934/2018), no primeiro ano a unidade funcional predominante é a sensação-emoção-ação; na idade inicial a percepção destaca-se como função central, e na idade pré-escolar cede o lugar para a memória. Mas as outras não desaparecem, apenas ocupam um lugar diferente no desenvolvimento multilateral da pessoa a cada idade. Para exemplificar, quando o pensamento ocupa o lugar de função central (na idade escolar), a memória, a percepção, as sensações e emoções continuam se desenvolvendo como funções auxiliares no sistema do psiquismo. Por isso Vigotski chama de sistema interfuncional, porque as funções estão sempre em relação, em benefício do desenvolvimento integral. E quando propomos uma atividade com vistas a promover o desenvolvimento da linguagem, esta função não se desenvolve isoladamente do pensamento, das emoções, da percepção, da vontade, embora cada uma tenha um “peso” diferente no processo.

4) Desenvolvimento reverso. Muito frequentemente, quando pensamos em desenvolvimento imaginamos processos de crescimento, de evolução harmoniosa para ganhos. No entanto, a concepção de desenvolvimento, na Teoria Histórico-Cultural, traz em si elementos de evolução e de involução, de ganhos e perdas. Quando uma função surge,

outra se modifica ou desaparece, por exemplo, quando surge a fala, o balbúcio desaparece. De acordo com Vigotski (1932/2012a), as neoformações das idades críticas são transitórias.

5) Metamorfose ou transformações qualitativas. Para Vigotski (1933-1934/2018, p. 29), “a transformação da criança em adulto não é um simples crescimento do pequeno adulto que está dado desde o início, mas o trajeto de uma série de mudanças qualitativas pelas quais deve passar até atingir certo grau de amadurecimento”. Por isso, o desenvolvimento não é um processo harmonioso nem linear, mas revolucionário, ocorre em saltos qualitativos.

Para Vigotski (1932/2012a), o que caracteriza o desenvolvimento infantil é o surgimento de algo novo (neoformações), reorganizando o lugar que as crianças ocupam no seu grupo. Em suas palavras, “não há nem pode haver nenhum outro critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades exceto as formações novas, graças às quais se pode determinar o essencial em cada idade”. (VIGOTSKI, 1932/2012a, p. 254).

De acordo com Leontiev (2017), todos os organismos vivos têm necessidades. A atividade do ser humano está dirigida a satisfazer suas necessidades. Por meio da atividade é que as pessoas modificam a natureza para satisfazer suas necessidades, e ao modificar a natureza, modificam a si mesmas; ao satisfazer suas necessidades, criam outras necessidades. Das muitas atividades que o ser humano realiza, algumas ocupam o lugar de principais no sentido de governar as principais mudanças psicológicas, enquanto outras são auxiliares. Uma atividade é gestada na outra e quando esta que foi engendrada assume a centralidade, a anterior não desaparece, mas passa a ser auxiliar.

No primeiro ano a atividade principal é a comunicação emocional direta entre o bebê e as pessoas do seu convívio. É direta porque ainda não há mediação pela linguagem, os bebês ainda não falam, nem entendem os significados das palavras. De acordo com Vigotski (1932/2012b), o desenvolvimento do bebê no primeiro ano tem por base a contradição entre a máxima sociabilidade, uma vez que necessita de outros humanos

para sobreviver (ser alimentado, higienizado, mudado de posição, vestido), e a mínima comunicação, pois ainda não usa a linguagem verbal. Nessa relação com os adultos⁴, sentem o mundo do qual fazem parte, são afetados e movidos à ação dialeticamente. Capturam o mundo inicialmente pelos sentidos, por isso é tão importante proporcionar aos bebês experiências sensoriais (visuais, auditivas, táteis, olfativas e, posteriormente, gustativas) nesse enlace com as emoções e ações (MIRANDA, 2021b), de modo que surjam as principais neoformações do período: o aparecimento da consciência, aquilo que Vigotski (1932/2012b) chamou de proto-nós, e a imitação.

A atividade principal da idade inicial é a objetual manipulatória. Na relação afetiva as pessoas de seu convívio apresentam às crianças bem pequenas os objetos e seus usos sociais, pelos quais elas vão se interessando cada vez mais. A forma de comunicação se modifica pois as crianças começam a entender as primeiras palavras e a se expressar verbalmente, embora ainda não com as palavras convencionais, de modo que os outros dependem do contexto para entender o que elas falam. As principais neoformações deste período são o aparecimento da linguagem como função comunicativa, e o entrecruzamento entre pensamento e linguagem (MIRANDA, 2021b).

Na idade pré-escolar, a atividade principal é a brincadeira de faz de conta, também chamada de brincadeira de papéis sociais, ou protagonizada, ou com enredo. A percepção torna-se auxiliar e a memória assume o lugar central no desenvolvimento. Como neoformações principais destacam-se a imaginação e o autodomínio da conduta que ocorre por meio da brincadeira. Essa atividade não é instintiva ou natural,

⁴ Vigotski e colaboradores que pesquisaram as infâncias se referiam à pessoa adulta como aquela que detém a cultura humana e lhe cabe, como parceira mais experiente, auxiliar as crianças no seu desenvolvimento. Todavia, com o avanço dos estudos sobre as crianças, atualmente acreditamos que aprendemos com quem sabe algo diferente de nós, inclusive alguém que tenha menos idade pode nos ensinar algo que não sabemos.

mas aprendida socialmente e constitui a base da percepção que as crianças têm do mundo dos objetos humanos, em razão do que elas devem dominar a ação com o objeto para que surja a necessidade da imaginação, e as crianças substituam um objeto por outro e, mais que isso, satisfaçam na brincadeira de papéis sua necessidade de se comportar como as pessoas adultas (MIRANDA, 2021b).

Precisamos destacar as atividades auxiliares. Como já mencionado anteriormente, as crianças realizam diversas atividades, algumas se destacam como as principais, que governam as mudanças mais importantes no seu psiquismo. Vigotski (1933/2008) salienta que essas não são as atividades em que as crianças passam maior tempo, então podemos nos perguntar quais são as outras atividades que, embora não sejam as principais, auxiliam no desenvolvimento multilateral das crianças, em especial das neoformações. Essa reflexão é fundamental para organizarmos nosso planejamento das jornadas na escola das infâncias.

Encontramos em Venguer (1987) a ideia de atividades especiais (desenho, construção e modelação espacial); em Mukhina (1996), de atividades de produção plástica (desenho, pintura, colagem) e construtiva; em Zaporozhets (1987), atividades lúdicas, práticas e plásticas. Em síntese são chamadas de atividades auxiliares (MIRANDA, 2021a).

Sobre as atividades lúdicas, apontamos a diferença entre a brincadeira e outras formas de jogos (de movimento, de linguagem, de tabuleiro, didáticos, tradicionais, musicais). Segundo Elkonin (2009), na brincadeira a imaginação está em primeiro plano e as regras em segundo; no jogo, ao contrário, as regras ocupam o centro e a imaginação fica na periferia da ação. Então, a brincadeira ocupa o lugar de atividade principal da idade pré-escolar, mas no primeiro ano e na idade inicial a atividade lúdica está (ou deve estar) presente nas relações que travamos com os bebês e crianças bem pequenas, quando realizamos os jogos de esconder e encontrar: “cadê o neném? Achou!”; de esconder partes dos objetos embaixo do um paninho e instigar o bebê a localizá-lo e colocá-lo totalmente a descoberto; quando mostramos possibilidades de brincar com os objetos.

Nas relações com bebês e crianças ensinamos-lhes a brincar quando pegamos a boneca e fingimos ser filha, paciente, estudante, visita; damos banho, ministramos um medicamento, perguntamos (e respondemos) sobre as trivialidades da vida: “o suco está gelado?”, “o que você está preparando para o almoço?”, “o que você está sentindo? A garganta dói?”. Assim ajudamos no desenvolvimento da imaginação, na capacidade de substituir um objeto por outro até que a brincadeira ocupe o lugar de atividade principal não porque a criança completou 3 anos, mas porque sua situação de vida e educação possibilitou esta passagem. Posteriormente, na idade escolar, a brincadeira sofre outra modificação, uma vez que muda a situação social de desenvolvimento da criança, mudam suas necessidades e a atividade principal, que se voltará a satisfazer estas necessidades novas. Mas a necessidade do lúdico não desaparece, apenas se reestrutura.

As atividades práticas são as experiências compartilhadas. As crianças gostam de ajudar nas tarefas dos outros, por exemplo, dobrar as roupas que acabamos de tirar da máquina de lavar, mexer a massa do bolo que estamos preparando. Elas querem participar dessas tarefas do cotidiano, afinal são oportunidades de interação afetiva, de utilizar a linguagem ainda em desenvolvimento, de se sentir partícipe e corresponsável na dinâmica familiar.

Trazendo essa ideia para a escola das infâncias, podemos nos indagar sobre o tradicional papel de “ajudante do dia”. O que, de fato, compartilhamos das nossas tarefas docentes com as crianças? Muitas vezes não há um compartilhar de experiências, afetos e responsabilidades. Apenas lhe permitimos entregar agenda, distribuir materiais como giz de cera e massa de modelar, dedurar quem não se comportou conforme esperávamos. De que maneira essa experiência pode contribuir para desenvolver o senso de ética, de autonomia, de colaboração, de responsabilidade pelo grupo? Não se trata apenas de desenvolver habilidades manuais, como utilizar a tesoura para cortar e a cola para colar os bilhetes na agenda. Compartilhamos o pensamento, a resolução de situações desafiadoras e que façam sentido para as crianças?

Quanto às atividades plásticas, optamos por chamá-las de artísticas (MIRANDA, 2021a), pois não apenas as visuais, como desenho, pintura, colagem, fotografia, escultura, são importantes no desenvolvimento do pensamento abstrato, da representação do real por meio de signos, também o são a música, a dança, o teatro, a literatura. É por meio dessas atividades que as crianças aprendem e se desenvolvem. Para trazer uma citação direta de Zaporozhets (1987, p. 246), “a instrução dos pré-escolares não se realiza na forma da tradicional aula escolar, mas no processo de jogos didáticos, de observações diretas e ocupações em distintos tipos de atividades práticas e plásticas”.

De acordo com Martins (2015), toda ação pedagógica precisa considerar a tríade destinatário (no nosso caso, bebês e crianças), forma (como aprendem: atividades principais e auxiliares), conteúdo (os elementos da cultura humana). Neste capítulo já discutiremos sobre o desenvolvimento infantil para compreendermos quem são as crianças, a periodização do seu desenvolvimento, suas principais neoformações; sobre como acontecem suas aprendizagens, por meio das atividades principais e auxiliares; vamos então pensar sobre a apropriação de conceitos matemáticos nesta etapa.

Afinal, onde está a matemática no currículo da Educação Infantil?

De acordo com Bozhovich (1987), ao final da idade pré-escolar as crianças são capazes de observar, generalizar, concluir, comparar. Mas essas aprendizagens não são espontâneas, dependem da experiência colaborativa com docentes e coetâneas em situações de compartilhamento intencional da cultura humana, da qual a matemática faz parte.

Kravtsov (2019) sugere substituir a ideia de *ensinar matemática* por *ensinar com a matemática*, isso significa encará-la não como um fim em si, mas como um recurso cultural promotor de desenvolvimento. Colocar o foco não na instrução de habilidades de cálculo, para fazer “continhas”, por exemplo, mas no desenvolvimento das operações

racionais: análise e síntese, comparação e classificação, generalização e abstração, abstração e concreção, de modo a desenvolver as funções psicológicas culturais, em especial o pensamento.

A periodização do pensamento descrita pela Teoria Histórico-Cultural vai do pensamento vívido motor ou prático, no início da vida, convertendo-se em figurativo na infância até tornar-se em verbal discursivo na adolescência (ELKONIN, 1987). A transição de uma forma de pensar a outra não ocorre linear nem espontaneamente, está condicionada à unidade da dupla linha do desenvolvimento, ou seja, aspectos naturais e situação social de vida e educação. Na relação sistêmica em que nos constituímos humanos, o desenvolvimento do pensamento começa na percepção sensorial da realidade, ascende aos conceitos teóricos e retorna modificado à realidade.

Considerando, então, a matemática como uma produção humana que se encontra na base da filosofia, das artes, das ciências, das tecnologias da qual as novas gerações têm o direito de se apropriar, podemos nos indagar: quais são as apropriações matemáticas fundamentais na Educação Infantil? Embora a etapa não tenha um programa rígido, as DCNEI (BRASIL, 2009, art. 9º, IV) orientam que bebês e crianças têm o direito a experiências que possibilitem, em contextos significativos, “relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais”. Convencionou-se, pois, organizar essas experiências nos eixos: grandezas e medidas; espaço e forma (geometria); números e operações; e tratamento da informação: probabilidade, combinatória e estatística.

Esses conceitos não devem ser apresentados de maneira expositiva nem como conceitos isolados, mas em combinação com uma série de outros (em campos de experiências), em situações de brincadeira, jogos e atividades artísticas. Também é fundamental apresentá-los a partir das relações entre eles. Por meio das grandezas e medidas a criança aprende o conceito de número; aprendendo sobre as regularidades dos objetos nos seus diversos atributos e localização no espaço aprende probabilidades, e assim por diante (MIRANDA, 2021a).

Quando se tem uma ideia de desenvolvimento linear, em geral se apresenta o conceito de número como se fosse estável, fazendo as crianças repetirem exaustivamente a recitação da escala numérica e a escrita dos numerais, enfatizando habilidades de memória e treino motor. Todavia, o número depende da grandeza e do padrão de medida, por isso, Galperin (1987) propõe que as aprendizagens matemáticas se iniciem a partir das experiências com grandezas e medidas. Ainda antes de aprenderem a contar, as crianças podem operar com grandezas discretas (mesma quantidade; mais/menos) e grandezas contínuas a partir da observação e da medição de vários objetos quanto ao comprimento, volume, massa. De modo que as crianças percebam como cada objeto é composto pela reunião de diferentes magnitudes, e que se toma uma dessas magnitudes para medi-la, como unidade de medida.

Isso as ajuda a pensar sobre a natureza relativa dos números. Por meio de experiências de comparação de medidas, percebem que nem sempre o número 1 é maior do que o número 5, mas sempre dependerá da unidade de medida em questão. Se fizermos uma atividade de medir a estatura das crianças, por exemplo, fica evidente: 1 metro é maior que 5 centímetros; ou em um jogo de mercadinho, 1 Real é maior que 5 centavos.

As crianças estabelecem relações entre grandezas, formas de medi-las e registrá-las, sua orientação no espaço, por meio de comparação, substituição, testagem. Enquanto agem, são instigadas a pensar e operar com os números e conceitos. O que lhes ajuda a produzir sentido para estas apropriações. Na contramão do treino motor e recitação mecânica dos numerais. Para a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação não se faz por meio da memorização apenas, mas da necessidade de resolver tarefas, ou problemas, pois é na necessidade que se aprende e se desenvolve.

Os conceitos geométricos são necessários à localização, organização, compreensão e representação do espaço. Assim, é conveniente questionar o fato de que, tradicionalmente, as experiências com geometria na Educação Infantil resumam-se ao reconhecimento das figuras planas, exigindo-se a identificação e nomeação apenas do círculo, quadrado, retângulo e triângulo equilátero.

Considerando que o pensamento é primeiramente motor vívido, prático, em ação, e a função que se destaca primeiro no sistema interfuncional é a percepção, de modo que as primeiras experiências com o mundo são de caráter espacial, antes de lidar com a figura, a criança precisa agir com o objeto. Antes do bidimensional, lidar com o tridimensional, explorando seus atributos, a fim de formar o reflexo mental destes objetos e poder representá-los por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da construção e da escrita.

É importante, também, proporcionar às crianças experiências em que precisem levantar informações, organizá-las em gráficos e tabelas tridimensionais ou planas, bem como analisá-las e tomar decisões a partir delas. A experiência de leitura e interpretação de informações é necessária a fim de que reconheçam padrões e tendências, compreendam fenômenos aleatórios e façam previsões. Nessa etapa, essas vivências são importantes também no auxílio do desenvolvimento da imaginação, principal neoformação do período.

Pensando um pouco mais nas atividades auxiliares importantes para o desenvolvimento do pensamento, Bodrova e Leong (2004) apontam a construção com blocos, desenhos de mapas e padrões. A construção com blocos propicia a imaginação, autorregulação, planejamento e a transição do pensamento prático (manipulação de objetos) para o pensamento figurativo (representação pelo desenho e pela palavra). O desenho de mapas favorece o desenvolvimento do pensamento simbólico, tão importante para a aprendizagem da cultura escrita. Pode-se solicitar que as crianças desenhem mapas da sala, do parque, de casa, bem como de brinquedos escondidos, ou ainda os desenhem e utilizem em brincadeiras de faz de conta de pirata para que escondam, e encontrem os tesouros.

A construção de padrões (seriação de objetos, rimas, aliterações, sons, ritmos, movimentos) auxilia a tomar consciência das relações entre os objetos, padrões musicais e movimentos corporais, e usar símbolos para representá-los, favorecendo o exercício da memória, da atenção, da concentração e da autorregulação.

Retomando os campos de experiências, ao pensarmos nos conceitos matemáticos, certamente as relacionamos de imediato ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. No entanto, localizamos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vinculados às apropriações matemáticas em todos os campos.

Vamos a exemplos: “Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos” (O eu, o outro e o nós); “Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas” (Corpo, gestos e movimentos); “Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (Traços, sons, cores e formas); “Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos” (Escuta, fala, pensamento e imaginação); “Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

É preciso, portanto, ensinar às crianças as diferentes ações mentais (GALPERIN, 1987) com vistas a que o quadro visual se subordine ao campo mental. Isso se faz por meio da organização pedagógica intencionalmente planejada, considerando as necessidades e interesses das crianças e, mais ainda, capaz de despertar necessidades e interesses pela apropriação da cultura humana, de maneira significativa.

Concluindo esta argumentação

A apropriação da cultura humana, dos conceitos matemáticos em particular, se faz não pela memorização ou repetição e treino de habilidades, mas observando, experimentando, investigando, questionando, levantando hipóteses, representando as situações vividas de maneira oral, utilizando signos, desenhos, modelagem, construção. É por meio da resolução de tarefas, de situações desafiadoras e significativas, que as crianças aprendem

a observar, realizar comparações e classificações, generalizar e abstrair, tirar conclusões (BOZHOVITCH, 1987).

A título de síntese, os conceitos matemáticos encontram-se inter-relacionados: apropriamo-nos do conceito de números operando com grandezas e medidas, elaborando mapas para nos mover pelos ambientes; exploramos o espaço e as formas que o ocupam estabelecendo estimativas e testando-as, realizando operações numéricas; decidimos levantando possibilidades, organizando dados numéricos em tabelas e gráficos. Percebemos posições no espaço discriminando objetos ou cenários, aprendendo sobre simetria, perspectiva e proporção, que não são conteúdos exclusivos da matemática, mas necessários para produzir e fruir arte e para compreender o mundo. Apropriamo-nos do uso de signos, como setas indicando direita, esquerda, em cima, embaixo; registros de quantidades por meio de traços, círculos ou quaisquer outras formas. É preciso que essas experiências sejam mediadas pela linguagem, para requalificar a percepção sensorial da criança e organizar o pensamento.

Enfim, encerramos com o convite a conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, a periodização do pensamento, a fim de organizar a prática pedagógica na Educação Infantil conjugando dialeticamente as atividades principal e auxiliares do período; de modo a promover o desenvolvimento do pensamento figurativo e abstrato, o raciocínio, a resolução de problemas, a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e avaliá-las; orientando as crianças na resolução de tarefas, entendidas como situações desafiadoras e que façam sentido para elas, e não simplesmente que ocupem seu tempo.

Referências

BODROVA, Elena; LEONG Deborah J. **Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky**. Traducción de Amparo Jiménez. México: Pearson, 2004.

BOZHOVICH, Lidia Ilinitchna. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta

(org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 250-273.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. [LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 125-142.

KRAVTSOV, Lev Guennadievtch. A realização da abordagem Histórico-Cultural no Ensino Médio de Matemática. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 44-49, Jan./Abr. 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. Tradução de Andréa Longarezi Maturano e Patrícia Lopes Jorge Franco. Revisão técnica de Elaine Sampaio Araujo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-58.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021a. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/handle/10482/43088?locale=en#:~:text=Defendemos%20a%20tese%20de%20que,atividades%20caracter%C3%ADsticas%20do%20per%C3%ADodo%20\(a](https://repositorio.unb.br/handle/10482/43088?locale=en#:~:text=Defendemos%20a%20tese%20de%20que,atividades%20caracter%C3%ADsticas%20do%20per%C3%ADodo%20(a) Acesso em: 18 maio 2023.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Bebês e crianças brincam? *In*: DISTRITO FEDERAL. SEEDF/SUBEB/DIINF. **O Brincar como direito dos bebês e das crianças**. Brasília: SEEDF/SUBEB/DIINF, 2021b, p. 63-72. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/CadernoBrincar_SEEDF_21x297cm.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VENGUER, Leonid Abramovicht. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 156-167.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 1933-1934/2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema de la edad. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado, 1932/2012a, p. 251-274.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El primer año. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** – IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil. Madrid: Antonio Machado, 1932/2012b, p. 275-318.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 1933/2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O manuscrito de 1929: Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 1929/2000.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 228-249.

.



Capítulo 8

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Socorro Martins Lima ¹

Introdução

Este capítulo discute a organização do trabalho pedagógico para a Educação infantil na visão da Teoria Histórico-Cultural e aportes da Pedagogia Histórico-Crítica, abordando a educação em suas concepções mais amplas, explorando os elementos do processo de ensino, do planejamento, da didática e da avaliação. Demarca conceitos relevantes desta teoria para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, contribuindo para a formação de todos aqueles comprometidos com este campo de atuação.

Buscaremos compreender como acontecem as aprendizagens e o desenvolvimento na visão de Vigotski,² e das gerações subsequentes de seus seguidores, ao longo do percurso de construção desta teoria. Para Vigotski (1995), as características tipicamente humanas do pensamento são o resultado da interação dialética do homem e seu meio social. Ao mesmo tempo que o homem transforma o meio em função da satisfação de suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

¹ Doutora em Educação, UnB. Contato:smartinsl@hotmail.com

² Empregaremos a grafia da palavra Vigotski ao longo do texto. Nas referências, no entanto, o nome do teórico será grafado conforme aparece em cada obra.

O percurso que assumimos parte da necessidade de enfatizar a organização do trabalho pedagógico por meio do planejamento da ação pedagógica, do emprego da didática e da avaliação como potencializadores do desenvolvimento na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Dessa maneira, os objetivos específicos do presente texto consistem em retomar os fundamentos desta Teoria, levantar e discutir os princípios para a organização do trabalho pedagógico elaborados a partir das necessidades de desenvolvimento das crianças. Assim como, apresentar a Didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica que Gasparin (2012) elaborou para dar conta desta Pedagogia. Procuraremos entrelaçar a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica para oferecer ao professor conhecimentos que lhe permitam melhor organizar suas ações docentes para a educação da infância.

Nesse percurso, passaremos pela apresentação dos aspectos que envolvem a organização do trabalho pedagógico por meio do planejamento, da didática e da avaliação. Em seguida abordaremos questões relacionadas às necessidades da criança, a aprendizagem e ao desenvolvimento; sintetizamos alguns princípios educativos elaborados a partir da Teoria Histórico-Cultural. Mais adiante, trataremos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Didática na perspectiva dessa pedagogia. Finalmente, teceremos considerações acerca de como pensar, organizar e desenvolver o trabalho pedagógico para as crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

Organização do trabalho pedagógico

Cabe a professora, ou ao professor, escolher as melhores práticas para conduzir as situações a serem vivenciadas com as crianças nas salas de atividades, na direção de que estes processos sigam os caminhos de desenvolvimento de cada criança, a partir de suas reais condições e possibilidades, que nem sempre estão facilmente identificadas ou explícitas, ao primeiro olhar do profissional.

Apesar das boas intenções do professor, ou da professora, as ações selecionadas nem sempre se revelam eficientes para contribuir na

aquisição dos conhecimentos científicos pelas crianças, em seus processos de aprendizagem na escola. Entretanto, construir caminhos para promover o acesso aos conhecimentos científicos, envia esforços para viabilizar este processo e desafiar as crianças a avançarem em seu desenvolvimento constitui tarefa fundamental do trabalho do professor. Se assim não o fizermos, contribuiremos para a exclusão da possibilidade de participação plena destes sujeitos na sociedade e comprometendo, a longo prazo, a emancipação humana na participação dos bens sociais e culturais da humanidade, direito de todos os seres humanos, indistintamente.

A tarefa social reservada ao, e a profissional da educação é nobre, porém desafiadora! Dessa forma, urge investir em processos de formação cada vez mais efetivos e comprometidos com toda a população, e não apenas com parte dela.

Queremos demarcar então, que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil se organize a partir das condições concretas de vida da criança, frente aos condicionantes culturais que produzem a sua vida, pois não se pode promover um processo educativo “politicamente correto” se focarmos numa visão idealizada de criança, e não na criança real. É preciso pensar este processo de atendimento educacional considerando tanto as necessidades particulares das crianças, quanto as questões relacionadas ao coletivo do qual a criança participa, tanto nos âmbitos escolar quanto social, tendo em vista que o desenvolvimento humano se dá pela ação do sujeito no meio social e cultural, por meio de um processo gradativo de humanização.

A organização do trabalho pedagógico ocorre por meio de escolhas conscientes acerca do conhecimento de mundo, homem/mulher e da educação que escolhemos para produzir sujeitos livres e capazes de viabilizar um modelo de vida que faça “bem” a si e à comunidade da qual é parte. Assim, deve ser o planejamento da ação pedagógica.

Silva (2017) esclarece que o planejamento faz parte da atividade humana e caracteriza-se pela concepção, ordenação e organização das atividades cotidianas. É uma sistematização de análise da realidade que auxilia na definição de ações, objetivos, metas e recursos necessários. A

autora lembra-nos que planejar é refletir de maneira crítica e coletiva para deliberar sobre decisões que propagam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos sujeitos envolvidos.

De posse dessas informações retomaremos brevemente alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que têm sido discutidos em outros capítulos, mas carecem de ser destacados, quando tratamos da organização do trabalho pedagógico e da avaliação na escola de Educação Infantil.

Pensando a respeito da aprendizagem, desenvolvimento e necessidades da criança

Como afirmamos em publicação anterior, Lima (2020), cabe lembrar que o público da Educação Infantil, foco de nossos estudos, tem características e demandas educacionais específicas, não se podendo desistir de considerar os alunos reais, suas necessidades, e o maior número possível de questões que os envolvem. Assim, o planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas nos espaços educativos e a execução destas ações, devem ser pensados tendo como primeira referência o conhecimento acerca da criança. Devem ser consideradas as suas características, o espaço social que a rodeia, e outras informações que possam favorecer o desenvolvimento de um processo pedagógico capaz de contribuir para o seu caráter educativo.

Assim, antes de pensar em planejar sua ação, é necessário que o, ou a profissional da educação, estejam preparados para conhecer as especificidades do processo de desenvolvimento da criança. Pois, de nada adianta a execução de um planejamento vazio, que sirva simplesmente para cumprir formalidades exigidas pela coordenação pedagógica. O planejamento precisa fazer sentido para o professor e ser um precioso instrumento de decisões, uma ferramenta que norteia todo o seu fazer. Dessa forma, o conhecimento a respeito da criança, das circunstâncias que a envolvem e a constituem, oferecem condições para deliberações mais compatíveis com a situação social de desenvolvimento da criança.

Outro aspecto a ser pensado em relação ao planejamento da ação pedagógica, é que qualquer decisão demanda reflexão e um posicionamento anterior, ou seja, toda decisão do professor, ou da professora, tem uma teoria que lhe dá suporte. Para tal é necessário que se conheçam as finalidades da educação para aquela população, para aquela sociedade, e qual o papel desta educação no mundo que se quer construir. Essas são escolhas de natureza mais ampla, considerando que planejar é atividade consciente, cuja previsão de ações docentes devem necessariamente estar baseadas em opções político-pedagógicas, a partir de situações didáticas concretas que considerem aspectos econômicos, políticos e culturais relativos a todos os componentes do processo educativo, alunos e alunas, professores e professoras, família e comunidade (LIBÂNEO, 2015).

Mesmo que esta teoria não esteja clara, consciente, explícita para o professor, ou professora, alguma concepção está subjacente às decisões assumidas, delineando as escolhas que o, ou a profissional faz, em sua ação pedagógica. Assim, por trás de qualquer decisão, por mais simples que seja, há uma teoria, uma concepção que lhe dá suporte. Cabe à professora, e ao professor, ter clareza e intencionalidade ao pensar este processo, que não é simplesmente de ensino, assumindo sua opção por determinado modelo de educação, de mundo, de sujeito para atuar na sociedade. Considerando que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento da criança

O conhecimento a respeito da criança é um requisito para pensar sua educação, e compreende a decisão a respeito de, para que mundo educamos esta criança. Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural nos alerta que as qualidades psíquicas não surgem por si só, pois,

É necessário que o ensino não seja espontâneo, mas que se realize com sensatez, que persiga um objetivo determinado e que se preocupe, especialmente, em dar à criança aquilo que necessita para conquistar seu pleno desenvolvimento (VENGUER, 1976, citado por PUENTES & LONGAREZI, 2016, p. 220).

Lombardi (2020) sistematiza algumas reflexões a partir de um fórum realizado na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, coordenado por Juliana Pasqualini e Ana Carolina Galvão, em que apresentam algumas questões fundamentais acerca da educação das crianças pequenas e bem pequenas. É preciso focar numa educação para a infância, e não apenas pensar uma Educação Infantil desconectada de um processo mais amplo de educação. À vista disso, percebemos a necessidade de pensar um trabalho pedagógico voltado à educação da infância, considerando as fases do desenvolvimento da criança, assim como sugerem que os educadores da infância também tenham algum conhecimento de estudos psicológicos e neurológicos acerca da criança. Tudo isso fortalece a defesa que fizemos anteriormente acerca da necessidade de conhecimentos específicos sobre a criança.

Lombardi (2020) sinaliza a relevância de um processo de reflexão da educação da infância coordenado com todo um sistema pensado para determinada população, considerando suas características, e a importância de se efetivar uma escolha de processos educativos para a primeira infância, e não apenas questões desconectadas de um processo mais amplo, em que se pensa no fazer voltado apenas para questões mais pragmáticas.

Ao pensar a prática é necessário considerar o momento da vida da criança, pois:

[...] para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é preciso investigá-lo não com indicadores absolutos, mas relativos, [...] É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento [...] O papel de quaisquer elementos do meio é distinto em diferentes graus etários. Ou seja, o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em

consideração a relação entre a criança e o meio – o meio se modifica para a criança a cada degrau etário [...] Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra (VIGOTSKI, 2018, p. 74 - 75).

Para tornar mais clara como se dá essa influência do meio, Vigotski (Op.Cit.) nos apresenta um exemplo de como o meio teve uma repercussão diferente em cada um dos três irmãos, mesmo diante de um ambiente semelhante, na situação descrita a seguir:

A mãe bebia, sofria de transtornos nervosos e psíquico por causa disso. [...] Certa vez a mãe tentou atirar um filho pela janela, espancou e derrubou a criança no chão. Porém, esse mesmo ambiente apresentava quadros completamente diferentes nas três crianças. A criança menor reagia a isso com uma série de sintomas neuróticos, isto é, defensivos. Desenvolveu medos, enurese, gagueira, às vezes silenciava ou perdia a voz. A criança do meio desenvolveu um estado de extremo sofrimento. [...] A criança mais velha entendia a situação, que sua mãe era doente e sentia pena dela, percebia que as crianças mais novas estavam em perigo quando a mãe enfurecia. Ele levava a mãe para deitar, cuidava para que ela não fizesse nada e consolava os irmãos. Virou chefe da família [...] Isso se explica pelo fato de que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente: cada criança **vivenciou** a situação de forma diferente [...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas distintas, tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas (VIGOTSKI, 2018, p. 76 - 77).

Diante dessa informação, ao planejar suas atividades, o professor ou a professora optam pelo método considerando essencial ao processo pedagógico, mas envolve a dimensão política, uma vez que ao fazer cada escolha o, ou a profissional também está se posicionando em um processo educativo para a emancipação do sujeito, ou para a sua alienação e exploração. Conforme Silva (2017), no contexto da escola democrática, que defende a emancipação do sujeito, é ainda mais necessária a reorganização dos métodos e dos conteúdos, e da diversificação e contextualização das atividades capazes de garantir a aprendizagem.

Em publicação nossa (LIMA, 2020), afirmamos que ter clareza das necessidades efetivas para uma trajetória bem-sucedida da criança na escola não é algo tão simples quanto pareça à primeira vista. Antes, demanda cuidadosa investigação face as suas características, ao momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, o que ela é capaz de fazer neste momento, e o que se constata como ainda sem possibilidade de executar de forma autônoma, e, ainda, o que realiza com a ajuda de seus pares, ou com a mediação do professor ou da professora. Tudo isso oferece ao, e a docente, uma noção de toda a situação social de desenvolvimento em que a criança está envolvida.

O domínio dessas informações favorece a organização de uma ação docente que possa caminhar em direção à aprendizagem, e promover maior desenvolvimento dos estudantes.

Assim, podemos dizer que as crianças sob determinadas circunstâncias podem passar por processos de adaptação social que demandam intervenção e direcionamento para encontrarem o caminho para a superação de dificuldades ou situações momentâneas. Mas que necessitam ser devidamente identificadas e competentemente trabalhadas.

Para isso, é preciso conhecer bem a criança, seu desenvolvimento, suas necessidades e interesses, de forma a organizar o trabalho pedagógico para promover seus avanços. Quando as situações desafiadoras porque passam as crianças são encaradas como dificuldades delas, de certa forma, nos descomprometemos com aquilo que a Teoria Histórico-Cultural nos ensinou em relação à constituição coletiva das ações pedagógicas.

Destarte, no item a seguir, discorreremos brevemente a respeito dos interesses, necessidades e aprendizagem da criança a partir das orientações da Teoria Histórico-Cultural.

Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural a serem considerados

Nesse item trataremos de fazer um levantamento dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que são requisitos para a construção de um trabalho pedagógico com foco na emancipação humana, no trabalho como fonte de apropriação das riquezas a serem usufruídas por todos os membros da sociedade.

Pouco sabemos a respeito da criança, de suas demandas e aspirações, e isso se torna ainda mais desafiante quando se trata das crianças pequenas que terminam por ser orientadas por conhecimentos a respeito de crianças maiores. A esse respeito, Vigotski (2018) ensina que o desenvolvimento não é linear, e se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer das particularidades da criança,

[...] teremos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue elevações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante. Períodos de elevação se alternam com períodos de desaceleração, de retração. O desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente (VIGOTSKI, 2018, p. 23).

Ao assumir a Teoria Histórico-Cultural como um referencial é necessário abrir mão de compreensões cartesianas e permitir-se pensar de forma dialética, lembrando que para esta teoria, como explicitado acima, tempo e conteúdo se manifestam diferentemente; que aprendizagem precede desenvolvimento e incentiva o desenvolvimento; que toda função psíquica superior aparece primeiro no plano externo (social), depois no plano psicológico (interno); que para pensar o ensino é preciso compreender a situação social de desenvolvimento dos educandos e educandas, ou seja, suas vivências diante daquilo que recebe do meio; que a brincadeira, nesta teoria, funciona como atividade guia do desenvolvimento; e, ainda, que é essencial conhecer o limiar entre a

atividade da criança (o brincar) e a intervenção do professor e da professora, na Zona de desenvolvimento próximo.

Ao preparar a ação pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos e 11 meses, público da Educação Infantil, de modo a promover uma educação crítica e transformadora do meio social, cabe levar em conta estes pressupostos.

Lima (2020) reforça que o professor e a professora precisam ter clareza sobre o sentido da prática, daquilo que fazem, porque e para quem o fazem. Além de serem capazes de considerar as necessidades e a diversidade das crianças com as quais estão trabalhando, sem pensar em comparações ou expectativas voltadas para a homogeneização de suas ações, falas, emoções etc.

O domínio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é outro fundamento essencial ao professor e à professora que desejam atuar em favor dos avanços das crianças. A ZDP refere-se à distância entre aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sem a participação de um outro mais experiente, mas que com a participação dele, pela imitação ou pelo desafio que se apresentam, torna-se capaz de realizar. Esse conceito tem especial relevância pedagógica, pois a ZDP compreende o espaço em que a mediação do professor, ou da professora, é essencial para uma atuação atenta, cuidadosa, a partir da observação das possibilidades da criança para que, em conjunto, com pares mais experientes em determinada habilidade ou conhecimento, possa ser desafiado e avançar com a ajuda deles.

Ao demarcar que a apropriação dos conhecimentos é uma atividade mediada por um “outro mais experiente”, oferecemos ao professor e à professora, informação central para orientar a sua prática. Com isso, este, ou esta profissional, estará em condições de selecionar atividades que promovam o trabalho entre crianças de diferentes estágios de desenvolvimento, por meio do diálogo, possibilitando que, por meio da cooperação umas com as outras, elas sejam desafiadas e avancem em termos de suas possibilidades de novas descobertas, habilidades, saberes. Ciente disso, o professor ou a professora, serão capazes de desenvolver

um trabalho pedagógico que abarque literatura, diálogo e experiências que envolvem a criança em suas dimensões biológica, intelectual e emocional em sua inteireza, em suas possibilidades, e não, em suas limitações.

Assim, ao pensar a organização do trabalho pedagógico, o professor ou a professora, de posse do conhecimento acerca da criança, passam a reunir condições para organizar suas ações, de modo mais aproximado das necessidades da criança em cada momento do seu desenvolvimento. Podendo, assim, destacar as atividades que possam ganhar maior relevância para criar as condições para impulsionar o desenvolvimento da criança, considerando a relação que cada elemento do meio terá com ela.

Princípios educativos a partir da Teoria Histórico-Cultural

A observação e o conhecimento das circunstâncias que envolvem a criança propiciam ao professor, e à professora, as condições para, por meio do planejamento de sua ação, pensar caminhos, estratégias para investir em seus avanços. Assim, cabe a observação destes princípios para a educação, de acordo com Nascimento (2010): 1) A concepção de homem como um sujeito histórico; 2) A compreensão da formação social da consciência; 3) A definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; 4) O desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada por signos e instrumentos; 5) O entendimento de que as funções psíquicas superiores são antes compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas); 6) A compreensão de que a apropriação dos conhecimentos é uma atividade mediada por outras pessoas, mais experientes.

Essas concepções demarcam a necessidade de compreender a natureza dinâmica e particular do desenvolvimento, chamando atenção para a inadequação de ensaiarmos quaisquer regularidades e comparações nas rotas de desenvolvimento dos indivíduos, nem tampouco de uma

mesma pessoa em diferentes tempos e espaços. Pois conforme Vigotski (2018), o desenvolvimento se dá por meio de mudanças qualitativas no pensamento, na transformação das funções elementares, biológicas ou naturais (ações reflexas e associações de origem biológicas, controladas pela estimulação do meio) em funções psíquicas superiores, também chamadas de funções culturais (percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento). Assim, compreende-se, então, a ideia de que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes, primeiro no plano externo (social) e depois no plano interno (psicológico).

Essa lei do desenvolvimento explica que as funções superiores específicas do homem surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. E, somente depois, elas se transformam em funções individuais, internas da criança.

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento destas funções é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social. Essas funções são compartilhadas primeiramente entre sujeitos (interpsíquicas), posteriormente são individualizadas (intrapsíquicas). A experiência (social, cultural e histórica) possibilita à criança apropriar-se dos instrumentos culturais (linguagem, pensamento, conceitos, ideias etc.) que se desenvolvem ao longo da sua história e da história das relações estabelecidas com o social. As situações sociais de desenvolvimento, quer dizer, as mudanças decorrentes deste encontro, são marcadas por períodos de estabilidade e de crise, estabelecendo-se, assim, uma relação dialética ao longo do desenvolvimento onde o surgimento do novo significa não o desaparecimento do velho, mas a sua superação, pois elas adquirem um novo formato.

Fica marcada, assim, a importância de compreender o papel do coletivo, das relações entre os homens no processo de desenvolvimento e, dessa forma, privilegiá-lo no planejamento das ações pedagógicas. Atenção especial precisa ser dada à situação social de desenvolvimento, constituída do conjunto das vivências que a criança desenvolve diante

daquilo recebido do meio externo, que tem um significado forte na transformação das funções elementares em funções culturais.

A Pedagogia Histórico-Crítica

Essa pedagogia foi desenvolvida por Saviani para oferecer suporte a uma ação pedagógica coerente com uma abordagem de educação capaz de compreender o homem em seus condicionantes sociais, históricos e culturais. Pois não se pode pensar um processo de educação sem intencionalidade, nem para um sujeito destituído de toda a sua história. Pois assim, não se estaria a promover a sua emancipação.

Saviani (2013) evidencia que a instituição escola existe para difundir o conhecimento elaborado cientificamente, a cultura erudita e não a popular, pois essas, em sua forma original, já existem nas relações entre os homens fora desta instituição. A sua finalidade está relacionada a instrumentalizar os membros das classes trabalhadoras com o saber historicamente acumulado, que é patrimônio de todos os homens e não somente daqueles que pertencem à classe dominante. Embora essa parcela da população tenha, historicamente, se apropriado e dominado este saber. Esta instrumentalização é o que vai permitir ao ser humano superar a sua condição de explorado e produzir as condições para a suplantá-la por meio da luta de classes, objetivando a conquista de um espaço digno para todos os seres humanos. O que só será possível com o acesso de todos a uma educação emancipatória.

É responsabilidade das educadoras, e dos educadores, promover um trabalho pedagógico que ofereça ao trabalhador estas condições. Assim, ao pensar a organização do trabalho pedagógico aqueles pressupostos são basilares e jamais podem deixar de ter esta intencionalidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica

[...]considera a educação e a escola situadas historicamente; a constituição do homem em seu processo histórico de objetivação por meio do trabalho, processo no qual produz conhecimento ao criar suas

condições de existência; o papel desses conhecimentos na sociedade capitalista enquanto parte integrante dos meios de produção; a apropriação desses conhecimentos pela classe dominante e seu uso como ferramenta de dominação [...] a pedagogia histórico-crítica vai pensar a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. A escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, lutar contra o poder dominante (SANTOS, 2018, p. 47).

De forma a promover essa emancipação do homem no modelo de sociedade em que vivemos, nosso fazer pedagógico precisa estar coerente com este compromisso em qualquer instância do sistema educacional, desde a Educação Infantil. Nessa direção, queremos deixar claro ao professor e à professora das crianças, a importância de manter pulsante em sua prática este compromisso político. Que se dá por meio de todas as escolas, o que daremos cumprimento, na medida em que organizarmos o trabalho pedagógico desde a Escola das Infâncias considerando todos estes aspectos de como a sociedade está constituída, da consciência de todas as classes e interesses que nela existem e tomarmos um posicionamento, a favor de quem está sendo exercida a sua prática.

Saviani (2011), em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, primeiras aproximações, nos alerta que: “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 6).

Saviani (2011) situa o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica, momento em que este processo de olhar a educação de modo dialético passou a ser assumido de forma coletiva e como uma expressão coletiva. Essa pedagogia nasce quando “começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente” (p. 61). O estudioso define-se como um educador

crítico, que tenta fundar o trabalho pedagógico na base da perspectiva histórica, e explica que a expressão pedagogia histórico-crítica consiste na compreensão da educação com base no desenvolvimento histórico objetivo, que compreende a história determinada pelas condições materiais de existência do homem. Trazemos, ainda, algumas de suas colocações a este respeito:

a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

A escola, então, não é destinada a todos nesse modelo, uma vez que numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos “a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (p. 84).

Com esses esclarecimentos, é nossa intenção tornar claro ao professor e à professora as bases da Teoria Histórico-Cultural, que pensam o desenvolvimento humano na sua constituição histórico-cultural e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que juntas, têm o poder de auxiliar na tarefa de emancipação do ser humano em nossa atribuição de professor e professora.

Assim, consideremos o que Teixeira (2020) nos diz:

chamo a atenção para as contribuições da pedagogia Histórico-Crítica para se pensar a formação do professor tendo em vista a superação de

concepções teóricas pragmáticas que restringem a prática pedagógica a um saber-fazer orientado para a resolução de problemas ou para atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve, tendo como fundamento essencial o senso comum, o conhecimento tácito (p. 27).

Cabe pensar em processos de formação continuada, tendo em vista que após processos de formação, ao longo da prática, se o professor ou a professora, não se mantém vinculados ao compromisso de abastecerem-se do conhecimento científico, sua prática corre o sério risco de tornar-se esvaziada de teoria, e precisa ser constantemente reabastecida da teoria que conduz à prática, tornando-se *práxis*.

Nesse sentido, Teixeira (2020) ainda nos brinda com a colocação:

É nesse sentido que o Congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica apresenta suas contribuições: reafirmando, por um lado, a importância do trabalho do professor no processo de ensino e de aprendizagem, considerando as complexas relações da formação de funções psicológicas superiores que podem ser promovidas pela educação escolar; e, por outro, propondo discussões e reflexões sobre a formação, inicial e continuada, desse profissional (p. 30).

É preciso o compromisso de pensar o uso dos espaços/tempos na Educação Infantil com uma prática composta de teoria e compromisso político com a população deste segmento da educação.

Na perspectiva de demarcar a importância de pensar numa prática constituída destes compromissos, é que no item a seguir trataremos conhecimentos acerca da Didática na Pedagogia Histórico-Crítica, esclarecendo como podemos pensar de forma consciente a prática pedagógica desde a escola de Educação Infantil, sem correremos o risco de nos encaminharmos para a adoção de uma prática ingênua, num modelo de sociedade carente de consciência social da situação do ser humano, e sem perder de vista as características e demandas específicas das crianças nesta fase de desenvolvimento. Sem pretender “adultizá-las” antes do tempo, esquecendo-nos da riqueza e beleza, típicas das crianças pequenas e bem pequenas sob a nossa tutela na Escola das Infâncias.

A Didática na Pedagogia Histórico-Crítica e a organização do trabalho pedagógico

Iniciemos nossa conversa por fazer uma pequena introdução à elaboração de uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. João Luiz Gasparin, professor associado na Universidade Estadual de Maringá, foi aluno de Saviani em seu doutorado e tornou-se um profundo conhecedor desta Pedagogia, sinalizava a seu mestre a necessidade de se criar uma didática compatível com esta proposta pedagógica. Saviani, no entanto, declinava desta tarefa e declarava que já fizera a sua parte neste universo particular. Ou seja, já se dedicara à criação de tal pedagogia.

Assim, restava claro, por sua fala, que tal tarefa poderia e deveria ser assumida por outros. Gasparin, então, tomou para si este desafio e assumiu, no início dos anos 2000, o compromisso de desenvolver uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, que agora nos esforçaremos por tentar torná-la compreensível e passível de incorporação em suas práticas junto às crianças pequenas e bem pequenas, matriculadas em nossas escolas de Educação Infantil.

Nesta proposta o professor, ou a professora, como nos declara Gasparin (2012), “não trabalha pelo aluno, mas com o aluno” (p. 03). Sua didática consiste no método dialético, prática-teoria-prática, que se desenvolve por meio de cinco passos: Prática social inicial do conteúdo; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final do conteúdo, que serão descritos mais adiante, com o objetivo de envolver o aluno e a aluna, na aprendizagem significativa dos conteúdos.

Essa proposta de trabalho pedagógico foi elaborada para dar cumprimento ao posicionamento político da escola, proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica frente aos desafios sociais com vista à instrumentalização dos membros da classe trabalhadora por meio da educação. Como coautores do processo educativo, alunos, alunas, professoras e professores vêm sua responsabilidade ampliada na medida em que juntos devem “descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2012, p. 3). Assim,

[...] Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. [...] Essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegie a contradição a dúvida [...] que se valorizem a diversidade e a divergência que se interroguem as certezas e as incertezas despojando os conteúdos de sua forma naturalizada pronta imutável [...] o ponto de partida desse novo método não será escola nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla (pp. 2 - 3).

Os passos dessa didática consistem em: Prática social inicial do conteúdo; Problemática; Instrumentalização; Catarse e Prática social final do conteúdo. A Prática Inicial consiste em uma fase inicial de aproximação do professor, ou professora, da realidade e dos interesses dos alunos, e alunas, em relação ao conteúdo a ser trabalhado com eles e elas. O autor baseia-se na ideia de Vigotski (2003) de que toda aprendizagem com que a criança se depara na escola tem uma pré-história, pois muito antes de ingressar na escola ela participa do mundo e das relações, e assim constrói experiências que serão importantes para o acesso aos conteúdos disponibilizados pela escola. Ou seja, ela tem os conceitos cotidianos e vai em busca de acesso aos conceitos científicos, conforme assinala Gasparin (2012):

Os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão o que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos (p. 17).

Os procedimentos práticos nessa fase consistem na contextualização do conteúdo, ouvindo os, e as estudantes quanto as suas

experiências com este conhecimento, e procurando inteirar-se o máximo sobre o que sabem e o que gostariam de saber mais a respeito daquele conteúdo, através da elaboração de perguntas. Assim, o professor, ou a professora, podem ter a melhor organização do seu processo de ensino, da elaboração de objetivos que atendam a estas necessidades.

A fase de Problematização compreende o momento de início do trabalho com o conteúdo sistematizado:

representa o momento do processo em que acho que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais da aplicação desse conhecimento [...] consiste no questionamento dessa realidade e também do conteúdo (GASPARIN, 2021, p. 34).

Nessa fase busca-se conhecer as implicações do conteúdo para a prática social, “as duas tarefas práticas principais dessa etapa, são: a identificação e discussão sobre os principais problemas impostos pela prática social e pelo conteúdo e a transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/desafiadoras” (GASPARIN, 2012, p. 44).

A Instrumentalização compreende os processos em que os, e as estudantes interagem com o conteúdo por meio da medição do professor, ou da professora, considerando que nenhum dos elementos do processo pedagógico é neutro, pois estão inseridos num meio que tem implicações de diversas ordens. Nessa perspectiva, o aluno não adquire o conteúdo por si mesmo. A apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar ou resolver questões sociais que desafiam o professor, a professora, alunos, alunas, e a sociedade. Então, a instrumentalização, que compreende/envolve um processo de análise, passa a ser considerada:

o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Nessa atividade os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados

pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos (GASPARIN, p. 51).

Ao professor, ou professora, cabe a tarefa de auxiliar os alunos e as alunas a elaborarem sua representação mental do objeto do conhecimento [...] tendo em vista que de acordo com Gasparin (2012), nesta perspectiva o, e a estudante não têm a atribuição da aquisição do conteúdo por si mesmo. Essa apropriação deve se dar de modo a solucionar dilemas da realidade social que desafiam o professor, a professora, alunos, alunas e a sociedade.

Nesse processo, a visão cotidiana dos alunos a respeito do conteúdo é comparada ao conteúdo sistematizado. Por isso, constitui um dos pontos centrais do processo de instrução escolar. O professor, ao trabalhar com os alunos, leva-os a passar dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da Prática Social Inicial e às dimensões do conteúdo propostas na Problemática e trabalhadas nessa fase da Instrumentalização. Aqui o conteúdo científico é analisado e cotejado com o conhecimento cotidiano (p. 53).

A Catarse refere-se ao momento em que se pressupõe promover a síntese dos conhecimentos construídos, verificando-se de que modo o aluno se aproximou das alternativas de soluções aos problemas levantados anteriormente, de que forma assimilou os conteúdos capazes de contribuir para a resolução dos desafios na vida concreta. É:

A síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando a sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. [...] É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2012, p. 124).

Essa fase envolve também as questões relacionadas à avaliação, em que se baseiam as formas de constatação daquilo que o aluno, ou aluna, aprendeu, de que modo vai demonstrar o aprendido. Nesse momento o professor e a professora vão pensar nas várias possibilidades que podem

oferecer aos, e às estudantes, de demonstrar o que aprenderam permitindo-lhes a reelaboração e expressão

[...] do conteúdo aprendido, enfatizando todas as dimensões que foram explicitadas na Problematização. E trabalhadas na Instrumentalização, passando de uma visão naturalizada a uma visão histórica, de conjunto, dos conteúdos em sua função social [...] A avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas (GASPARIN, 2012, p. 133).

Quanto à última etapa dessa Didática de Gasparin (2012), que se refere à Prática social final do conteúdo, ponto de chegada do processo pedagógico, que significa o caminho do teórico para o prático, o retorno do sujeito à Prática Social, com uma nova postura de ação frente à realidade social. Uma vez que atingiu um novo patamar de ação, mediante um trabalho coletivo entre o professor, ou a professora, e outros sujeitos durante o processo vivenciado.

É a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando a Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. É o momento em que professor e aluno, havendo se aproximado na compreensão do novo conteúdo, dos novos conceitos, mantém um diálogo (GASPARIN, 2012, p. 143).

Nesse momento, há que serem construídas formas de o, e a aluna, demonstrarem na prática social que assumiram uma nova postura frente à realidade. É nesse momento que o aluno, e a aluna terão a possibilidade de explicitar suas predisposições a pôr em prática o que adquiriram em termos de novo conhecimento, e nova postura frente à realidade. Cabe então ao, e a profissional da educação, criar os instrumentos e as oportunidades para tal. Etapa que se relaciona diretamente com a avaliação, como destacado anteriormente.

Conversando acerca da avaliação na Educação infantil

O item avaliação merece especial atenção, pois há a necessidade de tomá-lo como ponto de partida para o planejamento das ações seguintes em relação aos aspectos que não contribuíram da forma como havia sido pensado no processo de educação da criança. É preciso colocar o foco naquilo que o professor, e a professora, necessitam para fazer a criança avançar em seu desenvolvimento, seguindo o que Vigotski defende quando diz que o bom ensino é aquele que faz avançar o desenvolvimento. Dessa forma, pretendemos dar conta dos objetivos apresentados.

A discussão a respeito do tema avaliação perpassa também a escola da Educação Infantil, e pode representar um grande problema quando mesmo antes de se conhecer os processos da criança, passa a estar associado a ideias equivocadas, como é o caso de classificações e comparações. Mais grave ainda, quando não se constituem fonte de comprometimento e investimento com os processos destas crianças.

Aqui estamos falando de uma perspectiva de avaliação que seja capaz de conhecer o que a teoria aqui estudada vem nos ensinar acerca deste processo de desenvolvimento humano em que se assume conhecer, e levar em conta, as trajetórias particulares de desenvolvimento, a valorização do protagonismo e dos avanços da criança em seu processo de acesso ao patrimônio do conhecimento científico historicamente acumulado, que deve ser direito de toda a humanidade. Que seja capaz de assumir uma ação propositiva em função das dificuldades da criança, intervindo e mediando a relação do aluno, e da aluna, com o conhecimento, atuando como elemento de ajuda, de intervenção pedagógica, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal; que dê conta de promover experiências em que as crianças possam interagir com outras crianças que não possuem condições semelhantes, contribuindo para que se evitem segregações. Todos os indivíduos são diferentes, de alguma forma!

Se assim não formos capazes de proceder em relação às questões da avaliação, corremos o risco de contribuir para a exclusão das crianças sob a tutela da escola. Processo que parece enraizado no panorama da sociedade brasileira, somado a fragilidades nos processos de formação docente, especialmente sob o aspecto que nos comprometemos a discutir no presente texto: a fragilidade no conhecimento acerca dos processos das crianças.

Fechando um ciclo em nossa conversa

Conforme nos comprometemos no início de nossa produção, procuramos, ao nos direcionarmos para discutir questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico para a Educação infantil, abordar a educação em suas concepções mais amplas, chegando até os elementos mais específicos do processo de ensino, que são aqueles relacionadas ao planejamento, à didática e a avaliação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, na visão da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Compreendemos que cumprimos nossa promessa, na medida em que explicamos a importância de pensar a educação de modo amplo, sem esquecer de levantar os princípios para a organização deste trabalho pedagógico a partir das necessidades de desenvolvimento das crianças, nos diferentes momentos de seu desenvolvimento. Fizemos esse percurso procurando explorar como acontece a aprendizagem, e o desenvolvimento, na visão dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

A nossa intenção consistiu em contribuir para que o professor e a professora das turmas de crianças do segmento da Educação Infantil estejam habilitados e comprometidos em pensar sua jornada de atividades, levando em conta a comparação da criança com ela mesma; a criação de ações capazes de potencializar as possibilidades das crianças; investigar a natureza da dificuldade apresentada pela criança; permitindo-lhes olhar para as suas incompletudes de modo propositivo; avaliar o desenvolvimento como um todo, olhando não apenas para a situação desafiadora do momento, mas também para o passado, o histórico e o

social que acontece ao seu redor; compreender que a avaliação deve servir de base para o planejamento de uma nova forma de atuar sobre a criança e não para classificá-la; assumir o compromisso em oferecer caminhos para investir em seu desenvolvimento, das diferentes maneiras que possam alcançá-la. Procuramos apresentar elementos para a reflexão acerca de procedimentos avaliativos à luz desta Teoria, quando trouxemos questões que constituem problemas em relação ao tema.

Sendo assim, pensamos que foi possível honrar a proposta inicial de oferecer um material para a organização do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil. Como forma de investir na promoção de processos de formação continuada sugerimos, àqueles que se dispuserem a continuar estudos nesta área, consultar as obras indicadas nas Referências Bibliográficas, o estudo continuado em seus ambientes de atuação, a troca de experiências com outros professores e professoras interessadas no tema, o engajamento em grupos de estudos já existentes, ou mesmo a ousadia de constituí-los. Além disso, a busca de cursos de pós-graduação também são investimentos importantes. A produção de artigos é igualmente um exercício que desperta o interesse por investigar, e se especializar, em aspectos tratados durante as diferentes experiências vivenciadas. Esperamos que textos possam ser produzidos pelos leitores e leitoras desta obra, de modo a motivar, cada vez mais, profissionais da Educação Infantil pelo melhor exercício da profissão.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. (Orgs). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João, 2020, pp. 92 – 106.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a Educação da Infância numa perspectiva Marxista. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, pp. 5 - 14.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva, Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: Martins, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, do nascimento à velhice**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, pp. 343 – 368.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?** Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai/ago, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: VILLAS BOAS, Benigna. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. *In*: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2ª ed. SP: Autores Associados, 2020, pp. 15 - 32.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III, Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor distribuciones S. A., 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de Lev Semionovitch, Vigotski sobre os fundamentos de pedagogia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.



Capítulo 9

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Simão de Miranda¹

*É possível e necessário falar, pensar, debater
e procurar caminhos para que a Pedagogia
Histórico-Crítica
juntamente com os aportes dos estudos
que vem sendo realizados no campo da Teoria
Histórico Cultural
auxiliem-nos a pensar uma Educação Infantil
de qualidade para nossas crianças.
(ARCE, 2013, p. 11)*

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica, tendência pedagógica de orientação marxista apresentada à educação brasileira por Dermeval Saviani em 1979, não é uma novidade entre nós da educação. Ela emerge comprometida com a produção crítica e reflexiva do conhecimento e com as transformações sociais, opondo-se de forma radical às perspectivas reprodutivas, acríticas e pretensamente neutras de conhecimento. Essa corrente pedagógica tem integrado propostas curriculares em distintos lugares do território nacional, em vários

¹ Pós-Doutor em Educação. Contato: simaodemiranda@gmail.com

momentos da história da educação brasileira, sobretudo na Educação Básica das redes públicas de ensino.

Este pressuposto teórico, intimamente articulado com a Teoria Histórico-Cultural, organicamente vivo, nunca acabado, sempre aberto a revisões, tem sido tradicionalmente mais vinculado às práticas pedagógicas dos ensinos Fundamental e Médio e, portanto, deslocado da Educação Infantil. Compreensão, a meu ver, alimentada por diversas razões. Dentre elas, certamente estão concepções espontaneístas de Educação Infantil, que conduzem à ideia equivocada de que esta vertente pedagógica não é apropriada a esta etapa da Educação Básica. Nessas concepções, não há trabalho pedagógico na Educação Infantil, uma vez que as crianças se desenvolvem “apenas” brincando, que “amadurecem naturalmente” no decorrer do tempo e; também, por percepções perversas de setores sociais hegemônicos interessados na desescolarização da escola de modo geral. Isso ocorre de forma ainda mais contundente na escola das infâncias, para que em algum momento não se constituam ameaças ao projeto de perpetuação do *status quo* dominante.

Afinal de contas, nestas visões, a Educação Infantil não surge com caráter formativo, mas com o propósito de apenas guardar os filhos do proletariado “supostamente protegidos e cuidados em suas necessidades fundamentais, biológicas, psicológicas e sociais, liberando pais e mães para o trabalho” (LOMBARDI, 2013 p. 10). Portanto, até a formação das professoras e dos professores era desnecessária. Contrariando a tais premissas, a Pedagogia Histórico-Crítica não apenas é adequada, é recomendada e necessária, pois uma educação socialmente referenciada é direito da criança, desde a primeira infância. Mais agudamente na Pré-Escola, quando são fortalecidas “a imaginação, a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; e se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente” (ELKONIN, 1987, p. 123).

Portanto, este texto de caráter básico e introdutório, nasce com a intencionalidade da aproximação, esclarecimento, argumentação teórica e instrumentalização didática das professoras e dos professores e

instituições de Educação Infantil, de modo a favorecer a prática da Pedagogia Histórico-Crítica na organização do trabalho pedagógico da escola das infâncias. Para chegar a este objetivo, inicio situando professoras e professores de Educação Infantil na sua constituição social e política, como elemento fulcral deste processo. A forma como nos percebemos e nos posicionamos enquanto profissionais da educação frente às funções e desafios da educação, sinaliza as possibilidades de ações bem-sucedidas ou não neste campo. Por isso, começo conjecturando sobre as distâncias que separam a escola dos nossos ideais e a de carne e osso, em seguida traço um breve panorama das tendências pedagógicas no cenário da educação brasileira, para tornar possível historicizar e situar conceitualmente a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir dessas bases, explico seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos para, em seguida, circunscrevê-la no âmbito da Educação Infantil quanto sua pertinência e seus requisitos para implementação, tanto no campo da qualificação docente para atuação nesta etapa, quanto à formação específica neste pressuposto teórico. Finalizo no terreno pragmático trazendo exemplos de duas estruturas de sequências didáticas à luz desta corrente pedagógica, para que você e seu grupo se familiarizem a elas, ajustem-nas à realidade institucional, e a partir dos movimentos dialéticos necessários, materializem-nas.

A escola idealizada e a escola real

Qual a escola idealizada por nós, profissionais que atuam na educação de forma consciente e crítica? Certamente entre as respostas estarão: a que produz inclusão, igualdade, justiça, liberdade, emancipação, democracia e, desta forma, contribui para a superação do *status quo* vigente. Todavia sabemos que a escola, embora considerando importantes avanços neste espectro, ainda produz e reproduz a exclusão, as desigualdades, as injustiças, a submissão, a domesticação, a alienação, a opressão, o autoritarismo e, desta forma, colabora poderosamente para a manutenção deste *status quo*. E aqui vai outra provocação: quantos, e

quantas de nós assumimos a consciência filosófica, como reclama Saviani (1989), de avaliar crítica e reflexivamente nossas próprias concepções de sociedade e de escola? Quantos, e quantas questionamos o sentido do trabalho que realizamos? Ou indagamos para que realmente serve a escola, para que servem as professoras e professores, o que é ensinar, o que é aprender, para que se aprende. Afinal, por que, para que e para quem ensinamos?

São questões cruciais quando se entende a escola como espaço privilegiado para as mudanças, mas para tanto as concepções teórico-metodológicas que a sustentam têm que dar conta dos desafios, sobretudo na escola das infâncias, marco inicial da nossa trajetória acadêmica. Sempre que reflito sobre tais questões, temo que estas tão importantes experiências primeiras se constituam em obstáculos epistemológicos presentes e futuros. Assim, este texto surge com o objetivo de contribuir com a motivação e o fortalecimento das adesões das instituições que ofertam Educação Infantil e profissionais de ensino a uma corrente pedagógica favorecedora de uma *práxis* transformadora, democrática, crítica e reflexiva, sobretudo desde a Pré-Escola; das adesões a uma tendência pedagógica que se compromete com a superação das desigualdades, das dominações, das exclusões, e se faça efetivamente o motor na construção das utopias desta escola idealizada.

Tendências Pedagógicas

Tendências pedagógicas, também conhecidas como correntes pedagógicas, representam determinado conjunto de princípios políticos, filósofos, teóricos e epistemológicos que defendem determinadas perspectivas de educação. Diversas delas permearam (e permeiam!) a educação brasileira, representadas por um lado pelas ideias liberais ou hegemônicas, voltadas a preparar indivíduos de acordo com suas aptidões e aos processos adaptativos às normas vigentes (característica da sociedade capitalista) a exemplo da Pedagogia Tradicional. Essa vertente tem foco no “aprender” e onde o professor, ou a professora, é o centro dos

processos, a memorização e a avaliação têm lugares privilegiados; da Escola Nova, de raízes piagetianas, cujo foco era o “aprender a aprender” a qual, para Duarte (2011), “retira da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (p. 5); e a Tecnicista (que se volta ao “aprender a fazer”, que para Saviani (2007), desloca o processo de ensino-aprendizagem do professor, ou professora e do aluno, ou aluna, “para os meios aplicados sem questionar suas finalidades (p. 57).

Por outro lado, pelas progressistas ou contra-hegemônicas, socialmente crítico-reflexivas, a exemplo da Pedagogia Libertadora (na qual professor, professora e estudantes situam-se como sujeitos do ato de aprender e a favor da educação crítica, voltada às transformações sociais para a superação das desigualdades, sendo Paulo Freire seu grande expoente); a Libertária (fundada pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia, no final do século XIX) que enfatizava as lutas sociais; a Crítico-Social dos Conteúdos, idealizada por José Carlos Libâneo na década de 1980, vinculando a educação à realidade social, cultural e econômica dos estudantes, apontando para sua função transformadora por meio das apropriações dos conteúdos de forma crítica, favorecedora da cidadania e questionadora das contradições sociais. Esta corrente traz íntimas interfaces com a Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Saviani, que objetiva igualmente a superação do *status quo* hegemônico, e situada neste grupo das pedagogias progressistas ou contra-hegemônicas.

Enquanto as liberais estão, claramente, identificadas com as elites; as progressistas estão comprometidas com a classe trabalhadora. Fica claro quais se colocam a favor de um outro mundo possível, das esperanças do perfil de escola colocado no início deste texto. Encontra-se, pois, nas tendências progressistas, em especial na Pedagogia Histórico-Crítica, as condições mais favoráveis para a construção de uma nova sociedade.

O que é a Pedagogia Histórico-Crítica?

Em linhas gerais, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tendência pedagógica proposta por Dermeval Saviani, filósofo, professor e pesquisador brasileiro nos idos de 1979. É uma teoria de orientação marxista, que se empenha em compreender as contradições da sociedade e suas implicações na educação. Esta teoria crítica apresenta-se como alternativa à escola que privilegia e mitifica os conteúdos de ensino, defendendo o direito do, e da estudante ao conhecimento sistematizado, todavia igualmente sua compreensão enquanto ferramenta promotora da transformação social.

Nasce com o compromisso de suplantiar as teorias pedagógicas não-críticas, como a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista, assim como as teorias crítico-reprodutivistas, representadas pela Teoria da Escola como Violência Simbólica, discutida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron², a escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), apresentada por Louis Althusser³ e a Teoria da Escola Dualista, proposta pelos sociólogos franceses Baudelot e Establet, para os quais a escola corresponde às duas dimensões do mundo capitalista: a burguesia e o proletariado (SAVIANI, 2003), destacando que a escola da burguesia não é a dos proletários. Saviani (2007) alerta que tais teorias não apontam perspectivas para que a luta de classes emergja nas escolas. Em virtude disto, o professor Saviani apresenta uma possibilidade de pedagogia transformadora, democrática, crítica e reflexiva de modo que todos, indistintamente, seja da família burguesa ou da trabalhadora, tenham garantidos os direitos aos conhecimentos científicos, sobretudo

² Para estes dois sociólogos franceses, a violência simbólica se dá por diversas formas de doutrinação política e religiosa, assim como meio do esporte e da educação escolar. Dessa forma, para Saviani (2003) “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (p. 20).

³ Para este sociólogo francês os aparelhos ideológicos impingem a ideologia hegemônica a fim de perpetuar o capitalismo. Essa função é desempenhada na escola desde os primeiros processos de escolarização.

socialmente referenciados. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, implica em um trabalho pedagógico comprometido com a produção crítica e reflexiva do conhecimento, e com a transformação da sociedade (SAVIANI, 2003). Assim, se opõe radicalmente a uma concepção reprodutiva, acrítica e pretensamente neutra de conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos

Essa tendência pedagógica é histórica porque a educação interfere no curso da história da sociedade, contribuindo para a sua transformação e é crítica, pela consciência de que, dialeticamente, há determinações que a sociedade exerce sobre a escola. Para Saviani (2003), esta proposta torna possível, mesmo em uma sociedade capitalista, vislumbrarmos uma educação que não seja obrigatoriamente reprodutora do cenário hegemônico. A Pedagogia Histórico-Crítica tem foco da construção “de pessoas humanizadas, de características e funções tipicamente humanas e de conhecimentos científicos que possam atuar na construção de uma nova sociedade diferente desta marcada por injustiça desigualdade, dominação e exclusão” (p. 81).

Ancora-se filosoficamente no materialismo histórico-dialético, teoria marxista que concebe as organizações das sociedades no percurso da história humana diretamente relacionadas as suas capacidades de produções e as suas relações sociais produtivas. Aplicado à Pedagogia Histórico-Crítica, o método dialético parte do empírico, vai para as abstrações e chega ao concreto. Ou seja, parte do real aparente, produz reflexões sobre ele e chega ao real pensado, elaborado. De outra forma, ainda: parte da prática, elabora a teoria e retorna para a prática. Não a mesma, mas uma prática renovada. Essa lógica dialética favorece ao professor, e à professora, a superação do senso comum, tão enraizado na escola. Além disso, importa destacar que o método dialético, fundamentado no movimento e na contradição, se ocupa com a

interpretação de tais contradições. Ou seja, uma interpretação do mundo e de sua *práxis* (ação-reflexão-ação) no seu caráter material, representado pela realidade material objetiva (como nos organizamos, vivemos, produzimos, reproduzimos e reproduzimo-nos socialmente no aqui-agora) e histórico (como nos organizamos ao longo da história humana).

Em Marx, a propósito, na “sociedade capitalista, as relações dos seres humanos com o mundo são reduzidas a uma única forma de apropriação: o ter, a posse imediata” (SAVIANI; DUARTE, 2020, p. 28). Esta “única forma”, ou seja, essa unilateralidade que marca o modelo capitalista precisa ser superada por uma concepção de apropriação omnilateral, voltada as suas múltiplas dimensões, como quer Marx, citado por Saviani e Duarte (2020, p. 28), ao defender o modelo comunista: “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como homem total”. Retomarei esta questão voltando-a à perspectiva das aprendizagens e desenvolvimento mais à frente. Por agora, é necessário ter mente dois pontos fundamentais:

1. O método dialético, ou materialista histórico-dialético, é um instrumento para a compreensão da realidade em suas contradições. No caso específico das reflexões que este texto faz, a realidade da educação brasileira.

2. Reforçando o anteriormente exposto, o movimento das reflexões no método dialético parte do empírico, ou seja, da realidade aparente, aquela que se apresenta a nós; em seguida produz reflexões teóricas sobre ela, isto é, submete-a aos processos de abstração, para então alcançar o concreto pensado, representado por percepções mais organizadas acerca do objeto. Nessa perspectiva, são as abstrações que fazem a diferença entre o empírico e o concreto.

Sua base psicológica é a Teoria Histórico-Cultural, fundada na União Soviética entre os anos de 1920 e 1930, a partir das investigações do trio de pesquisadores Lev Semionovitch Vigotski, Alexander Romanovitch Luria e Alexei Nikolaievitch Leontiev, sob a liderança do primeiro e até os dias de hoje, em uma atualidade impressionante, inspira diversas áreas do conhecimento à compreensão do funcionamento humano

nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Sobretudo, ao entendimento dos instrumentos e signos, especialmente a linguagem, enquanto mediadores no desenvolvimento das funções mentais superiores. Nessa perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento articulam-se as nossas relações sociais, o homem é concebido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Vale destacar, também, que o desenvolvimento das qualidades humanas não se dá por herança biológica, e sim intermediada por pessoas que sabem coisas diferentes (MIRANDA, 2021).

Sua didática ancora-se na perspectiva dialética, na qual, como já comentei, o conhecimento é produzido a partir da materialidade, da realidade social objetiva. Para Gasparin (2012), a prática social é um processo de transformação da natureza forjada pela humanidade, porém “as organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. também são expressões sociais que interferem na construção do conhecimento” (p. 4). Nessa perspectiva didática “o professor não trabalha pelo aluno, e sim com ele. A proposta de trabalho pedagógico consiste no uso do método dialético prática-teoria-prática” (p. 8). O ponto de partida da produção do conhecimento é a realidade social imediata na qual vive o, e a estudante, que representa seu patamar de conhecimento atual. É importantíssimo alertar que não pode partir do que a escola determina, tampouco das expectativas docentes.

Nessa perspectiva, Gasparin (2012) propôs uma sequência didática que contempla as três fases do método dialético da produção do conhecimento escolar, prática-teoria-prática. Dada essa configuração inicial, o autor aponta que o movimento deve partir do grau do desenvolvimento atual dos estudantes, explorar a Zona do Desenvolvimento Proximal, aquilo que a criança ainda não domina, mas o faz com a ajuda de pessoas que sabem coisas diferentes, para então alcançar um novo estágio de desenvolvimento. Mais adiante apresento dois esquemas explicativos de proposições didáticas da Pedagogia Histórico-Crítica. Este proposto por Gasparin (2012), e outro produzido por Marsiglia (2011).

A Pedagogia Histórico-Crítica cabe na Educação Infantil?

Estudos robustos das viabilidades da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil têm sido feito no Brasil há mais de uma década, com destaque para trabalhos das pesquisadoras Ana Carolina Galvão Marsiglia e Alessandra Arce. É Arce (2013) quem assegura que sim, a Pedagogia Histórico-Crítica cabe na Educação Infantil, cujos argumentos apresento mais adiante. Aliás, complemento, é necessária visto que uma educação de cunho transformador e emancipador deve começar o quanto antes.

Em que pesem as críticas de que este pressuposto teórico seja conteudista, o que implicaria em priorizar processos de memorização, de aulas expositivas na educação das crianças, furtando delas os tempos e espaços do brincar, Arce (2013) nos lembra que a atividade denominada de “ensino” também permeia o trabalho pedagógico na Educação Infantil e que, nas palavras dela, é necessário superar a concepção de que

quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança o conhecimento acumulado pela humanidade presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (p. 10).

É necessário destacar dois pontos importantes: o primeiro, de que ensino e instrução têm o sentido de uma atividade intencional de quem transmite a cultura, de maneira colaborativa com quem dela se apropria.

Assim como transmissão comporta a unidade dialética entre apropriação e objetivação da cultura, e não a ideia linear de alguém que sabe algo, ensina para alguém que não sabe, e este aprende ou “absorve” de maneira passiva, como observa Miranda (2021); segundo, Saviani (2003) já rebateu intensamente tal crítica que recai sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, argumentando sobre a necessidade de o conhecimento científico converter-se em saber escolar de modo que os estudantes possam ter garantido seus direitos ao acesso a ele. Os conteúdos não podem ser negados, pois são importantes e necessários. O que está em discussão é a forma como eles são apresentados. Concorde com Saviani (2003), que “o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, ou seja, não é o conhecimento espontâneo, nem o saber fragmentado, nem a cultura popular. É a ciência” (p. 132).

Arce (2013) adverte que esta, e outras críticas, são em grande parte oriundas dos setores da sociedade que advogam pela desescolarização da Educação Infantil, “trazer uma Pedagogia que discute as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfiças e, por vezes até sentimentos mais intensos” (p. 6). Reiterando as reflexões que fiz no ponto de partida deste texto, como os currículos não são territórios neutros, as classes hegemônicas engendram mecanismos para a manutenção das suas posições.

Ainda quanto à pertinência da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, concordo plenamente com Monteiro (2021, p. 10) ao nos chamar a atenção para o fato de que “a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica que tem suas bases alicerçadas pelo materialismo histórico-dialético e que defende o processo de escolarização é uma teoria contra-hegemônica de valor para o ensino das crianças desde a mais tenra idade”.

Como assumir a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil?

Duas condições são essenciais: a primeira é a formação coletiva docente, gestora e pedagógica à luz de uma compreensão de desenvolvimento infantil que se volte à formação da criança no seu desenvolvimento multidimensional ou omnilateral, como já me referi em Marx citado por Saviani e Duarte (2020, p. 28). Ou seja, desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas (afeto-cognitiva, social, emocional, volitiva, atencional, perceptiva etc.) e, assim, o desenvolvimento global de todos os humanos. A concepção unilateral de desenvolvimento interessa fortemente à sociedade capitalista, que acentua cada vez mais as divisões entre classes em que uma minoria rica se torna cada vez mais rica, por meio da exploração desmedida da força de trabalho da maioria, o proletariado, com proventos insuficientes para atender suas necessidades básicas. Além disso, visa a acumulação de suas riquezas e o aumento vertiginoso das desigualdades sociais.

Além disso, para fazer frente a este cenário, as instituições educacionais precisam investir em uma formação valorizadora das interações sociais e comprometida com as especificidades da escola das infâncias, com as apropriações da cultura produzida e acumulada ao longo da história, condição para a humanização. Aliás, nos humanizamos quando interferimos na realidade, apropriando-nos da cultura e da natureza, transformando-as e sendo transformados em processos dialéticos. Na verdade, é a isto que denominamos “educação”. Dessa forma, está claro que tal perspectiva de desenvolvimento é da Teoria Histórico-Cultural, cujo foco é o desenvolvimento humano, que concebe esse humano enquanto produtor da sua história, enquanto sujeito ativo nas interações historicamente situadas.

A segunda condição essencial, é a formação no campo da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto pressuposto teórico e desdobramentos didáticos, fundamentada na reflexão filosófica e no conhecimento científico, como adverte Saviani (2003). Não uma

formação restrita, rasa, descontinuada. Exige-se um programa de formação coletiva, aprofundada e permanente. Um plano de formação continuada que ecoe nas coordenações pedagógicas da instituição, que impacte nas concepções e práticas. Formações planejadas de modo que as coordenações pedagógicas sejam o ponto de encontro das reflexões, de convergências e contradições advindas do movimento dialético teoria-prática-teoria, gestado nos estudos coletivos, nos planejamentos igualmente coletivos e suas consequentes *práxis*, entendida como o movimento dialético ação-reflexão-ação. Formações amparadas nos fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos, os quais já discorri em item homônimo neste texto.

Proposições didáticas para a Pedagogia Histórico-Crítica na Pré-Escola

Como já antecipei no início deste texto, o período da Pré-Escola já oferece bases psicológicas necessárias para ações pedagógicas sustentadas nesta tendência. Para Elkonin (1987), por exemplo, quando discute a periodização do desenvolvimento infantil, na idade pré-escolar “a imaginação, a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas; e se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente” (p. 123). Embora a idade pré-escolar para este autor vá aproximadamente dos 3 anos aos 6 anos de idade, entendo como coerente sua equivalência na organização do sistema escolar brasileiro, no qual a pré-escola vai dos 4 anos aos 5 anos e 11 meses de idade. É também muito importante assinalar que Daniil Borisovitch Elkonin foi um psicólogo russo integrante da Teoria Histórico-Cultural, importante nas principais discussões sobre as propriedades do desenvolvimento humano e suas articulações com a educação das crianças. Portanto, teórico e conceitualmente coerente com as reflexões aqui propostas.

No sentido de oferecer subsídios didáticos para ações educativas pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica apresento, portanto, uma estrutura de Sequência Didática de caráter mais universal, proposta por

Gasparin (2011), plenamente ajustável ao trabalho com crianças pequenas, e outra, constituída por um relato de experiências de Marsiglia (2011), da sua aplicação na Pré-Escola.

Começemos com a proposta de Gasparin (2011), relembando que este processo se estrutura no movimento dialético prática-teoria-prática. Portanto, eis suas cinco etapas, desdobramentos e sugestões didático-pedagógicas:

Etapas 1 – Prática Social Inicial do Conteúdo. Aqui são definidos os objetivos de aprendizagens e identificado o grau de desenvolvimento atual, cujo ponto de partida é o que os, e as estudantes já sabem, e o que gostariam de saber. Para isso, uma tempestade de ideias é uma estratégia interessante e divertida. Aliás, duas: primeira gerada pela pergunta: “O que vocês sabem sobre...” e a segunda pela indagação: “O que vocês gostariam de saber sobre...”. Motive as crianças a produzirem o maior número de respostas, sem a censura do “certo/errado”. Nessa profusão de falas, dialogue sobre as eventuais relações com a vida humana. Essa estratégia já antecipa suas percepções em relação às várias dimensões do conhecimento, que aparecerá mais tarde. Registre e guarde todas as respostas, seja de forma escrita ou gravação de áudio, elas retornarão na última etapa.

Etapas 2 – Problematização. Aqui se dá a atuação pedagógica na Zona de Desenvolvimento Proximal, categoria da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, pode-se promover rodas de conversas com provocações sobre os conteúdos, estabelece-se as possíveis dimensões do conteúdo. Por exemplo: científica, histórica, econômica, social, legal, cultural, política, estética, ética, filosófica etc. Organize brincadeiras, atividades com brinquedos, com massinha de modelar, com música e outras vivências que possam enriquecer o momento. Elabore com as crianças perguntas que envolvam múltiplas dimensões, identifique nessa etapa quais habilidades precisam dominar. Discuta com elas quais destas dimensões são mais relevantes, ajude-as a perceber como o assunto se relaciona com a prática social.

Etapa 3 – Instrumentalização. Ainda na Zona do Desenvolvimento Proximal, define-se coletivamente estratégias didáticas e recursos materiais necessários para o trabalho com as dimensões estabelecidas na Problemática. Desenvolva atividades utilizando diversas formas de comunicação e expressão, como gêneros textuais, vídeos, desenhos, pinturas, teatro, música, dança etc.

Etapa 4 – Catarse. Ainda na Zona do Desenvolvimento Proximal, é o momento da construção teórica e da manifestação prática da síntese. É também ocasião para as avaliações do processo e atenção aos aparecimentos das dimensões estudadas. Retome os objetivos da Prática Social Inicial, proponha expressões livres para sintetizar o processo: desenhos, pinturas, esculturas com argila ou massinha etc.

Etapa 5 – Prática Social Final do Conteúdo. Aqui habitam as perspectivas do novo estágio de desenvolvimento atual, representadas pelas intencionalidades dos estudantes na forma de expressões orais e/ou atitudinais. Retome as anotações da primeira tempestade de ideias e faça, outra para identificar o novo patamar de desenvolvimento atual, indagando: “E agora, o que vocês sabem sobre...? O que gostariam de saber?” Apresente às crianças as anotações feitas na etapa 1, comparando-as. Peça para expressarem suas intenções e compromissos que desejam incorporar ao seu dia a dia. Essa etapa pode indicar a retomada da Sequência, como uma nova Prática Social Inicial. Organize um painel para expressar intenções, ações, emoções, compromissos a serem incorporados em seus cotidianos. É também o momento da volta ao ponto de partida.

Agora vamos ao exemplo específico da aplicação de uma Sequência Didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil. Aqui, Marsiglia (2011) apresenta-nos uma intervenção pedagógica realizada por ela em uma turma de Pré-Escola de uma instituição pública. Considero excelente exemplo, inspiração e algumas repostas às incertezas ou inseguranças quanto a adoção desta corrente pedagógica na fase final da Educação Infantil. Como ela fez?

Inicialmente estabeleceu um tema gerador, que foi A História do Livro, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças, pois esses

serão o ponto de partida da sequência didática, compreendendo que se deve transcender aquilo que o, ou a estudante inicialmente deseja, até porque é preciso considerar conteúdos importantes a serem apropriados. Arce (2013) resgata Saviani (2007) que, alertando-nos da necessidade e da importância dos conteúdos escolares, vaticina que,

sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir. Ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] A prioridade de conteúdos, é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários. Justamente porque o domínio da cultura constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. O dominado não se liberta, se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (p. 45).

Tendo escolhido o tema, “a história do livro”, a professora elaborou uma linha do tempo para situar este objeto cultural desde a Pré-História até o Renascimento. O recorte temporal inclui o surgimento da escrita alfabética, do papel e da imprensa. A intencionalidade pedagógica era a que as crianças conhecessem os percursos da humanidade até a linguagem escrita, como conhecemos atualmente. Como estratégias didáticas favorecedoras da interdisciplinaridade, a professora utilizou múltiplas formas de expressão e comunicação como desenhos, jogos de tabuleiro e momentos de discussão para explorar a oralidade. A estratégia dos desenhos favoreceu especialmente a ação de avaliação, e a compreensão das crianças sobre os conteúdos explorados. Essa estratégia situava a professora do grau de desenvolvimento real das crianças para que, a partir daí, pudesse avançar mais alguns passos. O objetivo geral foi “compreender a importância dos suportes e instrumentos de escrita na construção do código escrito visando dar significado ao processo de alfabetização e letramento, em suas múltiplas dimensões” (MARSIGLIA, 2011, p. 69). A professora estabeleceu como objetivos específicos,

conhecer as principais características dos períodos históricos;
compreender a comunicação verbal, não verbal e escrita como formas

de expressão humanas historicamente construídas; apresentaram conhecimentos sobre suportes e instrumentos de escrita; compreender porque as civilizações sempre se preocupam em fazer registros escritos e qual sua importância na escrita de hoje; conhecer o percurso da escrita até o alfabeto que utilizamos, buscando entender o código escrito como uma convenção social; entender o papel como suporte de escrita que trouxe muitas possibilidades a disseminação do conhecimento (Op. Cit. p. 60-70).

Descrevo agora como a professora organizou a intervenção nas cinco etapas da sequência didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Etapas 1 – Prática Social Inicial. Os encontros com os, e as estudantes, tinham início com uma roda de conversa livre sobre os conteúdos, motivados por um livro, um filme, uma gravura e outros objetos que agregassem valor à discussão. Esse momento se assemelha à proposta da tempestade de ideias trazida por Gasparin (2012), entretanto aqui cabiam tanto perguntas, quando respostas dos estudantes.

Etapas 2 – Problematização. Com foco no tema gerador, “a história do livro”, a professora estava atenta, no fluxo das conversas, para as percepções das várias dimensões do conhecimento: artística, social, científica, cultural etc. A professora levava livros que contemplassem o tema e cumpria o papel de motivar intensamente a participação geral. Arce (2013) reforça, assim como Saviani (2003) e Gasparin (2012), que as etapas de Problematização e de Instrumentalização não podem ser concebidas como momentos distintos, elas formam um *continuum*. Aqui o destaque pode ser dado às confrontações de ideias, convergências, divergências e contradições, ao incentivo total à curiosidade.

Etapas 3 – Instrumentalização. Aqui, além de manter as leituras, discussões e exibições de filmes, ela incluiu atividades experimentais como passeios, construção de objetos com argila, cerâmica, carvão, tintas com o objetivo de ampliar as possibilidades de apropriação dos conhecimentos essenciais sobre cada período histórico, guiando-se pela história do livro.

É importante ressaltar que todas as etapas começavam com uma roda de conversa motivada a partir da leitura de livros que tratavam do

período histórico trabalhado. A ideia era favorecer a produção de reflexões mais elaboradas. Com a argila as crianças vivenciaram a produção de suporte de escrita, típico dos sumérios. As crianças se alimentavam de curiosidades como a de que neste período “se instituiu o primeiro sistema de correios no qual as lajotas escritas eram envolvidas depois de secas em outra lajota que servia como envelope que era quebrado pelo destinatário para ler a mensagem” (MARSIGLIA, 2011, p. 83). No trabalho com a cerâmica, construíram vasos e outros objetos, vivenciando o uso deles pelas civilizações antigas. O trabalho com o carvão e a tinta favoreceu compreender que nossos ancestrais tiveram o costume dos registros do cotidiano humano, e que esta prática variava conforme as diferentes culturas.

Etapa 4 – Catarse. As etapas anteriores construíram condições para a realização da catarse. As produções coletivas de desenhos foram estratégias importantes para que as crianças alcançassem este momento, que se deseja ser qualitativamente superior. Aqui os objetivos geral, específicos e as questões levantadas na problematização foram retomadas e foram empreendidos esforços para que fossem respondidas, a partir do que já construíram em termos de novos conhecimentos. Foi também momento de avaliação das expressões da produção do conhecimento, de forma criativa, lúdica e produtiva. A professora propôs produções de desenhos e textos, ambos coletivos, ao estágio do domínio deles. Como resultado desse momento, surgiu uma antologia dos desenhos produzidos ao longo do processo na forma de um livro artesanal.

Etapa 5 – Prática Social Final. Ponto de chegada desta prática educativa, momento em que as crianças expressaram novos posicionamentos ante às questões problematizadoras. Como ressalta Marsiglia (2011), este momento não pode ser visto desvinculado da Problematização, da Instrumentalização e da Catarse. Se aqui se percebeu mudanças nos sujeitos com base na situação inicial, é porque estas etapas intermediaram e cumpriram seus papéis, causaram mudanças, pois manifestaram novas atitudes frente a realidade e os conhecimentos produzidos. Para Marsiglia (2011), “a expressão dessa nova atitude diante

do conteúdo ocorre quando sua retomada demonstra domínio dos alunos em relação aos assuntos abordados. Portanto, as crianças avançaram. Sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa” (p. 113).

Cumprir ressaltar que a produção de uma proposta de sequência didática não pode ser um fim em si mesma, e tampouco uma ação solitária, trata-se de uma estratégia didática de cunho interdisciplinar no contexto teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica. Dizendo de outra forma, não será porque você realizou esta estratégia que sua prática pedagógica é histórico-crítica. Esse pressuposto teórico deve fundamentar toda a organização do trabalho pedagógico da instituição. De qualquer forma, estes dois exemplos apresentados servem para, além de inspirarem a forma e nortear as organizações dos conteúdos, atestarem as efetivas, concretas, palpáveis condições para a aplicação na Educação Infantil.

Ponto de chegada para novas partidas

Para além da concepção de que as crianças são levadas à escola para serem socializadas, mesmo não sendo este seu papel, posto que na Teoria Histórico-Cultural as crianças nascem sociais, e que por meio das interações e das brincadeiras elas se apropriam das práticas sociais e desenvolvem as qualidades humanas, entre as quais a autorregulação das emoções e do comportamento (MIRANDA, 2021). Assim, a Educação Infantil precisa exercer sua função primordial: garantir o direito das crianças à formação de conceitos científicos, ação fundamental para que ampliem suas compreensões do mundo natural e social, reconhecendo-se participantes ativos da espécie animal humana, sócios e corresponsáveis por este grande empreendimento humano sobre a face da terra. Para tanto, é papel das instituições de Educação Infantil nos seus projetos político-pedagógicos promover a articulação dos conceitos espontâneos que a criança já construiu, com os conceitos científicos a serem apropriados lá. Nesse sentido, Arce (2013, p. 9) assevera que, “os conceitos científicos

aprendidos na escola permitem a criança pensar de forma diferente os conceitos presentes no cotidiano, questioná-los, compará-los e vice-versa”. Assim, é extremamente coerente a adesão a uma pedagogia que se coloca a favor da transformação social, a superação das desigualdades, da defesa dos direitos ao acesso ao conhecimento universal produzido e acumulado pela humanidade, que lute contra as injustiças e contra as exclusões. Além disso, concordo com Monteiro (2021) ao anotar que,

o desenvolvimento da criança é um processo diretamente ligado a disponibilização dos bens materiais, espirituais e culturais produzidos pela humanidade. Assim, a pedagogia histórico-crítica como tendência da educação que busca disponibilizar o conhecimento mais desenvolvido, tem papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil (p. 6).

Iniciei este texto apresentando as bases teóricas e metodológicas fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica e suas aproximações à Educação Infantil, expondo os distanciamentos entre ambas e apontando possíveis razões. Estabeleci, portanto, como objetivo contribuir com argumentações teóricas e instrumentalizações didáticas para sensibilizadoras das aproximações às práticas pedagógicas desta Etapa da Educação Básica. Em virtude do que expus, espero que as instituições e professoras e professores, que já organizavam seus trabalhos pedagógicos ancorados nesta perspectiva sejam alimentadas, se robusteçam, acrescentando elementos novos, recriando sempre. Àquelas e àqueles que, por razões diversas, ainda não o fizeram, sintam-se provocadas a acolher estes desafios. De uma forma ou de outra, e incluindo aqui, um terceiro grupo, aquelas e aqueles que não se sentem confortáveis para assumir este compromisso, ressalto a importância de se indagarem para que serve a educação, se está a serviço da humanização ou do barbarismo.

A propósito, para finalizar estas breves provocações, passo a palavra a Saviani (2003), a nos lembrar que “para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). E é tão-somente esse

sentido de humanidade, contrária às desigualdades sociais, ao individualismo, às relações sociais egoístas reinantes, talvez nossa derradeira oportunidade de salvar a espécie humana de nós mesmos. Obviamente que não cabe exclusivamente à escola esta função, mas sem dúvidas essa instituição desempenha um papel poderoso. Como Freire (2000) afirmou, “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 67). *Esperançando*, como nos ensina o patrono Paulo Freire, que estas provocações abram portas para nossas incursões, renovemos nossas esperanças, abasteçamo-nos de coragem, alimentemo-nos de conhecimento e deixemos, cada um de nós que atuamos na educação, nossas parcelas de contribuição para a construção de um mundo melhor para todas as pessoas.

Referências

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695> . Acesso em: 16 jan. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a Educação da Infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 7-16.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. Educação Infantil e Pedagogia Histórico-Crítica: apontamentos sobre a educação escolar. **Revista Kinesis**, Universidade Federal de Santa Maria – RS. v. 39, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/40597/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.



Capítulo 10

VAMOS BRINCAR DE SER CIENTISTA®

Joanna de Paoli¹

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda ²

Fabício Santos Dias de Abreu ³

*Eu tenho um irmãozinho pequeno.
Ele adora brincar de “Tchernóbil”.
Constrói um abrigo, cobre de areia o reator.
Ou então se veste de espantalho e corre atrás de todo mundo:
“Uh-uh-uh! Eu sou a radiação! Uh-uh-uh! Eu sou a radiação!”.
Ele ainda não existia quando aquilo aconteceu.
(ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 348)*

Introdução

A Educação Infantil é relativamente nova na história do Brasil. Como resposta às demandas dos movimentos feministas e da paulatina inserção das mulheres no mercado de trabalho, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirmou, como dever do Estado, a garantia ao atendimento em creches e pré-escolas. Todavia, a designação da Educação Infantil como um direito público subjetivo ocorre apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), que instituiu orientações para a sua estruturação como primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o

¹ Doutoranda em Educação em Ciências. Contato: joannadepaoli@gmail.com

² Doutora em Educação. Contato: auristelamaria@gmail.com

³ Mestre em Psicologia e doutorando em Educação. Contato: fabra201@gmail.com

desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos psicofisiológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As especificidades desta etapa da educação foram delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), com a definição do currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam os saberes do cotidiano com aqueles do patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico. O fato de este não se organizar em disciplinas ou áreas do conhecimento, não significa que crianças não tenham direito de acessar conceitos de matemática, língua materna, arte, tecnologia, ciências.

Para a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta este capítulo, por meio da educação acontece a apropriação da cultura, em que o ser biológico se transforma em indivíduo social. Nessas bases, a educação escolar tem o objetivo não apenas de ampliar saberes, mas de promover o desenvolvimento multilateral das pessoas. Na infância as formas de aprender assumem contornos característicos, por essa razão as DCNEI apontam como eixos integradores das práticas pedagógicas desta etapa as interações e a brincadeira. As atividades lúdicas proporcionam conhecimentos do mundo físico, matemático, geográfico, científico etc. (ZAPOROZHETS, 2002).

Para Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), as crianças têm desejos irrealizáveis senão através da brincadeira. Elas querem fazer uma viagem espacial, cuidar de um bebê, dirigir um caminhão, mas esses não podem ser realizados de forma objetiva, por isso, utilizam a imaginação para criarem narrativas, cenários, objetos, desenhos etc., que, em um cenário lúdico, permitem o acesso ao mundo e às relações sociais, ainda inatingíveis. Os enredos da brincadeira, portanto, gravitam em torno daquilo que a criança acessou em seu ambiente. Nesse sentido, quanto mais a escola das infâncias proporcionar experiências, mais enriquecidos serão os processos imaginativos das crianças.

No cotidiano da Educação Infantil não há uma cultura de oferecer às crianças experiências que permitam acessar o papel do cientista ou a

problematização da importância desta área do conhecimento na constituição do mundo social. A ciência e os elementos que a cercam, habitualmente, emergem na reprodução de experimentos⁴, como o tradicional crescimento do feijão no algodão e o vulcão com vinagre e bicarbonato. As práticas experimentais são importantes no acesso cultural dos conhecimentos das ciências, mas na infância é fundamental entender os papéis sociais, desvelar as relações travadas entre as pessoas. Essas reflexões nos fazem indagar: para além do espetáculo, fala-se com as crianças sobre o que é ser um cientista? Sabemos que em nosso País essa profissão não é instituída e muitas vezes a figura do cientista é caricaturizada, porém, a sua total invisibilização na escola das infâncias não favorece o enriquecimento cultural.

Este capítulo tem diante de si o desafio de refletir em que medida as experiências vividas na escola das infâncias provocam nas crianças a necessidade de conhecer a função social da profissão de cientista; como a brincadeira, enquanto atividade principal do período, constitui-se como possibilidade de apropriação deste papel social. Portanto, objetiva problematizar as formas pelas quais o conteúdo e enredo de brincadeiras podem transitar em torno da profissão de cientista, uma vez que a criança conhece o mundo físico e natural enquanto “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona” (BRASIL, 2009, art. 4º). As crianças têm direito de conhecer e explorar o mundo natural, superar as teorias provisórias e não se fixar a estereótipos e equívocos sobre a ciência. De igual forma, precisam ter seu direito de desvelar as relações sociais, inclusive aquelas que ocorrem entre profissionais da ciência.

⁴ Na Educação Infantil, o termo experiência ultrapassa a ideia de experimento.

Um currículo para a escola das infâncias

Ainda em nossos dias, há quem nos interrogue sobre a necessidade de um currículo para a Educação Infantil. Há quem advogue, inclusive entre profissionais que atendem a esta faixa etária, que não é conveniente atrelar esta atenção às concepções de escola. Nós entendemos que, sendo a primeira etapa da Educação Básica, estamos falando de escola, o lugar específico em que, na nossa sociedade, ocorre o compartilhar dos saberes produzidos historicamente pelos seres humanos, na dialética entre objetivação e apropriação. Nesse espaço as crianças têm o direito de aprender e não apenas de conviver, pois aprender lhes possibilita o desenvolvimento das funções especificamente humanas (VIGOTSKI, 1931/2012)⁵. Todavia, a organização, ambiência e função da instituição que atende a esta faixa da população são substancialmente diferentes daquelas da escola do Ensino Fundamental e demais etapas (MIRANDA, 2021).

Defendemos o uso do termo escola das infâncias, assim mesmo, no plural, em respeito à diversidade de expressões deste período do desenvolvimento humano. Existem inúmeras maneiras de ser e estar no mundo desde o nascimento, e essa multiplicidade ocorre em função do tempo histórico, da cultura, das condições sociais, econômicas, políticas, biológicas, educacionais, ou seja, da situação social de vida e educação (ZAPOROZHETS, 1987). Essa pluralidade precisa ser vista e acolhida na escola das infâncias.

Cabe ainda apontamento sobre a discussão entre *ensinar* ou não na Educação Infantil. Mesmo autoras e autores que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural têm posicionamentos divergentes quanto ao ensino (transmissão de conhecimentos) nesta etapa da Educação Básica. De acordo com Prestes (2012), há na tradução da obra de Vigotski do russo para o português uma série de equívocos e um deles diz respeito à palavra *obutchenie*, cuja tradução mais apropriada, para ela, seria instrução.

⁵ Para a localização histórica das referências, incluímos o período de produção original da obra, seguido do ano da edição que utilizamos. Todas as obras estrangeiras foram traduzidas por nós.

Contudo, no Brasil pode ser encontrada como aprendizagem, ensino, transmissão ou ainda ensino-aprendizagem. Para esta autora, o sentido da palavra instrução, como Vigotski o emprega, implica a atividade da criança e da professora, ou professor, que a orienta intencionalmente. Portanto, é uma atividade colaborativa entre quem ensina e quem aprende. É nessa perspectiva que nos movemos neste capítulo, considerando que na escola das infâncias o protagonismo é triplo: da criança, sujeito ativo nos seus processos de aprender e se desenvolver; da professora ou professor, que orienta com intencionalidade este processo; e da cultura, que deve ser compartilhada e apropriada por ambos os sujeitos.

Então, se é escola, precisa ter currículo. Nas DCNEI (BRASIL, 2009, art. 3º) encontramos a definição do currículo desta etapa como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças”. Não existe, pois, uma lista de saberes a serem apresentados às crianças⁶, nem uma organização em disciplinas ou áreas do conhecimento. Por meio das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009), devem acessar o conhecimento de si e do mundo físico e social por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais; desenvolvimento da curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação.

Essa proposição aproxima-se da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual na infância encontra-se o momento propício para a apropriação das qualidades humanas e dos bens materiais e culturais elaborados ao longo da história. Ao apropriar-se da cultura, paulatinamente, a criança constitui-se humana. As capacidades e aptidões genuinamente humanas não são transmitidas unicamente pela genética, essa atua como um

⁶ O currículo da Educação Infantil é organizado em campos de experiências. Por meio desses campos, as crianças devem ter experiências com a cultura humana nas suas diversas expressões: arte, ciência, matemática, tecnologia, filosofia. Em respeito à forma de aprender, que é vivencial e lúdica, não há transmissão de saberes na forma da tradicional aula disciplinar expositiva.

devir, permitindo que aquelas se formem durante o desenrolar da vida em um processo de apropriação da cultura desenvolvida por gerações anteriores. Nessa perspectiva, o indivíduo aprende a ser humano, pois aquilo que carrega como herança biológica não é plenamente suficiente para viver em sociedade (LEONTIEV, 1980; ENGELS, 1980).

No processo de apropriação do patrimônio da humanidade o conhecimento científico exerce papel fundamental, pois é através dele que a compreensão do mundo físico é desvendada e constantemente atualizada. Entre os conhecimentos científicos, toca-nos agora discorrer mais amiúde sobre a ciência e que lugar ocupa (ou deveria ocupar) na escola das infâncias.

Cadê a ciência que tava aqui?

Ao longo da história sempre houve diálogos contraditórios na concepção e atuação da ciência. As ideologias que orientam a produção e desenvolvimento científico e tecnológico influenciam os processos de ensino e aprendizagem – tanto na formação de docentes quanto em suas práticas educativas –, e na conformação da sociedade. Nossa concepção sobre o que é (ou deveria ser) a ciência e sua função social mescla-se com as bases teóricas que adotamos para os objetivos da educação científica, com vias reflexiva, crítica, politizada e revolucionária.

A ciência é uma produção social e, como tal, deveria ser acessível a todas as pessoas. Ciência e educação científica imbricam-se, incorporam-se, opõem-se e transformam-se; em um processo dialético, ambos sendo combustível e produto de suas relações. As compatibilidades e incompatibilidades dessas relações afetam-se e são afetadas por elas. Concebemos que a superação reside na reflexão e diálogo da ciência, e do ensino científico, ao assumirem seus papéis estabelecendo um contrato social comum na interpretação, ação e desenvolvimento social.

Como professoras e professores, temos como objetivo pesquisar processos que favoreçam a apropriação científica e ampliação da cultura das ciências desde a primeiríssima infância. Por isso, tecemos algumas

reflexões que permeiam nosso ideário: em que medida a brincadeira de papéis sociais constitui-se como possibilidade de interesse pela profissão de cientista? Para atingir nosso objetivo e dialogar sobre este questionamento, amparamo-nos na Teoria Histórico-Cultural e defendemos as atividades características das infâncias, sobretudo a brincadeira de papéis, como possibilidade de ampliar o repertório da criança e a democratização dos conhecimentos científicos.

Ciências na escola e na vida

A cultura científica tem gênese na história humana englobando distintos processos de produção de conhecimentos e instrumentos que estão para além da perspectiva utilitarista, das necessidades do mercado financeiro ou para a compreensão técnica do funcionamento objetal. Esta cultura científica “envolve um saber *sobre* a ciência, seus métodos, sua lógica de funcionamento, suas instituições e suas diferenças em relação a outras formas de conhecimento” (MARTINS, 2005, p. 61). Atualmente, exercer a cidadania, posicionar-se criticamente sobre as questões sociais, é indissolúvel da alfabetização científica e tecnológica, “não podemos mais separar um cidadão crítico de um ‘cidadão científico [...] mas partilhar da cultura científica, não é um processo fácil, muito menos imediato” (p. 62). O processo de formação de uma cultura cientificamente alfabetizada vincula-se simultaneamente com a valorização social da ciência, dos, e das docentes, na formação inicial e continuada, e condições de trabalho.

Percebe-se que há um distanciamento entre a ciência ensinada na escola e a ciência praticada nos laboratórios de pesquisa universitários, institucionais e industriais. Essas “duas ciências” – a escolar e a de pesquisa – assumem diferentes papéis e objetivos: enquanto a primeira é o de “promover a aprendizagem de um conhecimento científico já consolidado”, a da segunda é “produzir novos conhecimentos científicos” (MUNFORD; LIMA, 2007, p. 94). Aproximar essas ciências não se trata

de uma tarefa simples, os elementos são muito distintos: os equipamentos, os sujeitos, os espaços, os conhecimentos.

Defendemos aqui uma busca de sucessivas aproximações, de encontros entre a escola e a ciência, pois a curiosidade por conhecimentos científicos não é natural, assim como a produção científica, mas são interesses sociais, conhecimentos historicamente produzidos. Para Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), a criança, sob as condições determinantes de sua vida, quanto antes dá novos significados aquilo que conhece, mais rapidamente modificará seu caráter psíquico, reorganizando o lugar que ocupa em suas relações sociais. Gradualmente, assumindo novas atividades, funções e obrigações sociais, que orientarão o conteúdo de sua vida futura (LEONTIEV, 2017b).

De acordo com Kuhn (1989), os processos de pensamento científico diferem significativamente em crianças, adultos não alfabetizados cientificamente e cientistas. É problemática a concepção de crianças como minicientistas intuitivos, pois as formas de pensar das crianças e dos adultos alfabetizados cientificamente são radicalmente distintas. Para Vigotski (1934/2010), pensar por conceitos científicos não envolve apenas uma acumulação de novos conhecimentos, mas uma reestruturação psíquica que revoluciona a forma de pensar. A escola é aquela que fornece condições da organização sistematizada dos conhecimentos para desenvolver o pensamento por conceitos, concomitantemente, o raciocínio lógico e as profundas possibilidades de análise do real e sobre si.

Aprender ciências “envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; tornando-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica” (DRIVER *et al.*, 1999, p. 36). Conhecer a respeito da comunidade científica em que emergem os conceitos científicos é tão importante quanto aprender ciência (MUNFORD; LIMA, 2007).

E para isso, defendemos que para haver necessidade de aprender acerca das ciências, devem ocorrer intervenções educacionais que democratizem o conhecimento científico desde a primeira infância. Não

estamos nos referindo a decorar fórmulas, reproduzir mecanicamente experimentações, como densímetros e fogos coloridos, esvaziados de significados. Não pretendemos incentivar uma escala produtiva de minicientistas, mas partir da atividade principal da infância, o brincar, para que tenham acesso a mais este repertório cultural. A ciência não pode ser elitizada, não há uma marca de seu aprendizado específico, assim como a literatura, a matemática, a história. A ciência faz parte da vida humana e, portanto, deve permear o processo educacional e o desenvolvimento das crianças.

As atividades características das crianças

Segundo Leontiev (2017b), no sistema de atividades da criança, algumas ocupam o lugar principal em um dado período e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente da pessoa. Outros tipos ocupam um lugar subsidiário, de auxiliares neste processo. Em sua definição, a atividade principal é aquela que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo momento do seu desenvolvimento.

Daniil Borosovitch Elkonin apresentou as seguintes atividades principais para cada período do desenvolvimento infantil: no primeiro ano, comunicação emocional direta; na idade inicial, atividade objetiva manipulatória; na idade pré-escolar, brincadeira de faz de conta (ELKONIN, 1987). Entre as atividades auxiliares, figuram as artísticas e outras lúdicas (ZAPOROZHETS, 1987; MUKHINA, 1996; MIRANDA, 2021).

Nas traduções brasileiras de autores russos da Teoria Histórico-Cultural é comum a confusão entre os termos brinquedo, brincadeira e jogo, pois a palavra russa *игры* (Igra) pode ser utilizada para estas variações. A explicação da diferença entre ambos encontramos em Elkonin (2009): na brincadeira de papéis sociais (também chamada de faz de conta, protagonizada ou brincadeira com enredo) os papéis são explícitos e as regras não. As crianças distribuem os papéis e planejam o que esperam que aconteça, porém o rompimento das regras não afeta sua ação; ao contrário,

os jogos têm regras explícitas enquanto a imaginação ocupa um plano secundário. Como exemplo, Vigotski (1933/2008) cita o jogo de xadrez.

Para Vigotski, a brincadeira é “o caminho principal de desenvolvimento cultural da criança e em particular do desenvolvimento de sua atividade simbólica” (1930/2017, p. 19). É na manipulação dos objetos mediados pelos signos, sobretudo pela linguagem, que a criança vai engendrando as formas humanas de utilização dos instrumentos, vai organizando radicalmente novos modos de relações com o meio. Ela opera com as propriedades reais das coisas e seus significados simbólicos, aprende na brincadeira sobre a complexa interação estrutural da sociedade. A ciência, como elemento inerente da criação humana, deve fazer parte desse campo de possibilidades, as crianças precisam aprender a brincar de forma variada e complexa, quanto mais enriquecidas as oportunidades, maiores as possibilidades de adequação do sujeito ao gênero humano.

Ocorre que a brincadeira é a atividade principal da criança não no sentido de ser aquela em que ela se ocupa por maior tempo, mas por ser a que mobiliza as principais mudanças psicológicas (VIGOTSKI, 1933/2008). Então, na escola das infâncias é imprescindível que haja tempo para a brincadeira de faz de conta, com a disponibilização de brinquedos (estruturados ou não), fantasias e materiais diversos. Esta atividade não pode ficar restrita ao momento do parque nem condicionada ao comportamento das crianças. Infelizmente, ainda é comum verificar docentes barganhando a brincadeira em troca de “bom comportamento”, obediência, “educação” das crianças.

Além da brincadeira de faz de conta, que precisa ocorrer diariamente na escola das infâncias, o planejamento docente deve contemplar as demais atividades lúdicas, como jogos de movimento, de linguagem, de tabuleiro, didáticos, tradicionais, musicais. Assim como as atividades artísticas: desenho, pintura, narração de histórias, modelagem, colagem, dramatização, música, dança, construção.

Quando pensamos nessas atividades, em geral, temos em vista a apropriação de conhecimentos acerca de cores, formas, dimensões, o desenvolvimento da motricidade, movimento e coordenação dos grandes

e pequenos músculos, experimentação do mundo físico e social etc. Tudo isso é importante e as crianças têm direito de acessar, todavia, não podemos perder de vista que todas estas apropriações têm por objetivo maior o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, sobretudo da imaginação, que é a principal neoformação da idade pré-escolar, assim como do pensamento figurativo, da ação no campo simbólico.

Nossa proposta, portanto, é que, para além do ensino de ciências na Educação Infantil, ocupemo-nos em ensinar COM as ciências, principalmente vinculá-la às relações sociais que a engendram. Ou seja, nosso foco não deve ser apenas incrementar os saberes e experiências das crianças sobre o mundo físico e social, mas ensiná-las a pensar cientificamente, possibilitando-lhes tempos, espaços, materiais e relações que instiguem as perguntas, os questionamentos, as pesquisas, os experimentos, a imaginação, as descobertas, as refutações. Para desvelar o mundo físico, é condição o conhecimento de quais são as, e os profissionais que atuam nesta área e sua função social. Afinal, neste período do desenvolvimento o conteúdo das brincadeiras versa sobre as relações sociais. Por exemplo, em geral, as crianças revelam grande interesse pelos animais, querem desvendar o sistema solar, saber se os dinossauros de fato habitaram a Terra, porém, elas precisam ter acesso às pessoas que elaboram este conhecimento, como biólogas e biólogos, astrofísicas e astrofísicos, ou, arqueólogas e arqueólogos. O acesso a essas informações, certamente, possibilitará que nas brincadeiras as crianças experimentem estes papéis sociais.

Brincadeira de papéis sociais

Conforme mencionamos anteriormente, a cada período do desenvolvimento uma atividade se destaca como principal no sentido de mobilizar a reorganização psíquica do sujeito. No período da infância pré-escolar a brincadeira emerge como a atividade principal em que tomam forma os processos imaginativos, “a criança começa a aprender de brincadeira” (LEONTIEV, 2017b, p. 64). Nesse momento do

desenvolvimento, o brincar e outras formas de atividades características da etapa, como a pintura, o desenho, a narrativa literária, conduzirão o processo de mudanças psicológicas e da personalidade da criança. É neste momento que a criança, gradualmente, apropria-se das funções e papéis sociais, como as relações e ações de profissionais da medicina, da educação, da gastronomia, dos transportes e demais profissões, inclusive, da pesquisa em ciências.

Na brincadeira borram-se os limites entre aquilo que a criança “quer” e aquilo que ela “pode”. Ela experimenta no plano da imaginação situações que ainda são inalcançáveis no mundo real. Vigotski (1933/2008) explica que nas crianças se criam necessidades e desejos específicos de atuação no mundo da cultura que as conduzem diretamente à brincadeira. Elas desejam uma série de vivências que são irrealizáveis concretamente devido às condições típicas da infância, e por estarem além de suas capacidades físicas: “é disso que surge a brincadeira, que deve sempre ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25). Na brincadeira de faz de conta, a criança satisfaz seus desejos de acesso e atuação no universo adulto, por isso, “reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (MUKHINA, 1996, p. 155). Ao brincar, as meninas e meninos podem pilotar um avião, construir uma casa, debelar um incêndio, fazer uma descoberta científica.

Na brincadeira, os objetos reais também se tornam passíveis de serem substituídos por signos (utilizando outros objetos), a capacidade de substituição simbólica será essencial para sua atividade escolar. Ao brincar, as crianças se comportam para além do campo perceptivo-imediato e passam a agir a partir do que têm em mente, e não do que se vê (VIGOTSKI, 1933/2008). Por uma espécie de substituição, a vassoura transforma-se em cavalo e o lápis em tubo de ensaio. A autêntica atividade criadora do brincar só acontece quando a criança consegue realizar uma ação subentendendo outra, e manipula um objeto supondo outro (MUKHINA, 1996). Essa ação de se desprender da real função do objeto e passar a operar por meio do sentido simbólico não habitual só é possível,

para as crianças pequenas e bem pequenas, a partir do que Vigotski (1933/2008) e Leontiev (2012) chamam de objeto pivô, e Mukhina (1996), de substituto lúdico.

A atividade da brincadeira contribui no desenvolvimento do sistema interfuncional psíquico (memória, percepção, pensamento, imaginação, vontade), na capacidade para atuar voluntariamente e autorregular-se. Uma criança pré-escolar, por exemplo, pode conseguir em uma atividade de brincadeira ficar muito mais tempo parada do que em outras situações não lúdicas (TOLSTIJ, 1989).

Para Elkonin (1904-1984), a brincadeira de papéis influi sobretudo na esfera da atividade humana; a criança, ao assumir um papel, reconstitui aspectos da realidade. Em suas pesquisas, a apresentação de um tema ou uma literatura com uma situação específica, nem sempre são suficientes para que as crianças sintam a necessidade, e tenham os motivos e condições, de desenvolverem uma brincadeira protagonizada sobre um determinado assunto. Nesse sentido, o autor apresenta pesquisas para exemplificar, que descreveremos a seguir.

Na *situação 1*, crianças do jardim de infância (a partir dos 3 anos) fizeram uma excursão ao *jardim zoológico* com sua professora. Lá, observaram o comportamento e características de diversos animais que encontraram. No retorno à escola, a mesma professora forneceu brinquedos com a forma dos diversos animais que conheceram no passeio. A docente esperava que a situação levasse a brincadeiras que reproduzissem o passeio, mas tanto nos primeiros dias quanto nos seguintes, a brincadeira protagonizada de zoológico não ocorreu.

A professora decidiu repetir a excursão ao mesmo zoológico, mas dessa vez, orientou a atenção das crianças. Pediu que observassem, além dos animais, as pessoas que estavam no local, o papel que desempenhavam enquanto visitantes, realizando ali algum trabalho, por exemplo, na bilheteria, na limpeza, preparando ou servindo alimentos aos animais, cuidando de sua saúde etc. Solicitou, especialmente, que se concentrassem nas relações e comportamentos das pessoas com os animais, na forma como profissionais e visitantes dispensavam

solicitudes, amabilidades e respeito com os animais, e entre si. No retorno à escola, sem mais intervenções do que as descritas, as crianças passaram a incorporar o zoológico ao seu repertório de brincadeiras. A cada dia enriqueciam o brincar com mais personagens que haviam observado.

O mesmo ocorreu com as crianças que protagonizaram a *situação 2*: fizeram uma excursão de trem com a professora. No retorno à escola, apesar da profunda impressão que o passeio causou nelas, a disposição de brinquedos simbólicos e a orientação da professora aos papéis, não foram suficientes para que as crianças passassem a brincar de *estrada de ferro*. A professora repetiu o passeio. Ainda assim, na escola, com a apresentação dos recursos e orientações dos papéis, não se sucederam brincadeiras relacionadas ao tema. A professora resolveu repetir pela terceira vez o passeio, mas dessa vez modificou a estratégia. Previamente, as crianças foram orientadas a prestar atenção nas pessoas e funções que desempenhavam. Chegando à estação, foram apresentadas aos profissionais que exerciam a chefia da estação, ou trabalhavam na bilheteria, na faxina, como maquinista e viajantes, e os papéis desempenhados. Após essa intervenção, quando retornaram à escola, as crianças passaram a brincar de estrada de ferro.

Para Elkonin (2009), ambas as situações explicitam que a natureza da brincadeira de papéis só pode ser compreendida pela correlação existente na vida da criança e suas relações sociais e objetais. Na realidade que circunda a criança, há duas esferas interdependentes, mas distintas: a dos *objetos* (naturais e produzidos pelos seres humanos), e a das *atividades das pessoas* (do trabalho e de suas relações). Assim, a base da brincadeira protagonizada não é o objeto, nem seu uso específico, “mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos” (p. 34, grifo do autor), as relações entre as pessoas. Por essa razão, “a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo” (p. 34).

As situações apresentadas favorecem a compreensão do impacto que a esfera da atividade humana produz na brincadeira das crianças.

Tanto no tema zoológico quanto no da estrada de ferro contêm o mesmo conteúdo: as relações sociais entre as pessoas. Por isso, a análise do autor sugere que distingam na brincadeira de papéis o *tema* e o *conteúdo*. O *tema* refere-se ao campo da realidade, as condições concretas da vida reconstituída pela criança, enquanto o *conteúdo* é o aspecto característico central reconstituído pela criança a partir da atividade e relações da vida social e de trabalho dos adultos, revela aspectos externos, atitudes adotadas, as operações com os objetos ou, por último, o sentido social do trabalho humano.

Estes exemplos também explicitam o fato de que a brincadeira não é inata ou espontânea, mas aprendida socialmente. Ainda se discute bastante o papel da professora ou professor de crianças em relação à brincadeira, se é conveniente ou não sua interferência ou mesmo participação. Segundo Bodrova e Leong (2004), para que a brincadeira seja, de fato, a atividade principal, deve ter as seguintes características: ações e representações simbólicas; temas complexos entrelaçados; papéis ricos multifacetados; estender-se prolongadamente no tempo e que a linguagem seja utilizada para criar cenários.

Dessa forma, o papel da, ou do docente, é imprescindível. É fundamental observar como as crianças brincam e oportunizar situações para complexificarem esta atividade. As mesmas autoras sugerem o quê docentes de Educação Infantil podem fazer para colaborar na ampliação da atividade de brincadeira a fim de que esta crie zona de desenvolvimento proximal nas crianças: proporcionar o tempo suficiente para a brincadeira, inclusive estimulando que ela continue por vários dias; ofertar ideias de temas que ampliem as experiências e incrementem a brincadeira; disponibilizar brinquedos, fantasias, materiais ou acessórios; ajudar as crianças a planejarem a brincadeira; avaliar como acontece a brincadeira a fim de tomar decisões; ofertar ajuda às crianças que precisarem de apoio; sugerir o entrelaçamento de temas; ajudar as crianças a se tornarem autônomas na solução de conflitos ou desafios.

Tanto Vigotski (1933/2008) quanto Elkonin (2009) defendem que a brincadeira não determina os papéis sociais que a criança desempenhará

na sua vida futura, mas a partir dela vai conhecendo e relacionando-se com temas e conteúdos. Vigotski (1924/2003) exemplifica que é uma falácia pensar, por exemplo, que a brincadeira com bonecas desenvolveria nas meninas o apreço e os requisitos para o cuidado de um bebê, ou que “o gato, ao brincar com um rato morto, prepara-se para perseguir um vivo (p. 105). É errôneo pensar que a brincadeira ocupa no desenvolvimento humano a mera posição de um estágio preparatório determinista para os papéis sociais que a criança poderá vir a desempenhar no futuro. A brincadeira constitui a condição real de acesso às possibilidades e desenvolvimento de necessidades, motivos e interesses nas relações com o mundo circundante.

Para Leontiev (2017a), interesses específicos da criança que podem ser casuais, por exemplo, por carrinhos, podem ser conduzidos para que queiram conhecer mais o assunto. Pode tornar a criança conhecedora do funcionamento de automóveis mesmo sem saber dirigir. No entanto, o nosso foco ao defender o conhecimento acerca da ciência e de seus profissionais, desde a Educação Infantil, não é o de direcionar a uma profissionalização na área, porém, que as crianças tenham a possibilidade de conhecer mais este campo da humanidade, e ampliem seus horizontes e saberes.

Então... vamos brincar de ser cientista!

A ciência, suas tecnologias e protagonistas são existencialmente indissociáveis da representação social, cultural, política e econômica. O trabalho pedagógico, muito além de ensinar sobre e como fazer ciência, deve favorecer a compreensão da importância desse empreendimento humano, desenvolver consciência sobre a ciência em suas vidas – a base do processo educativo deve possibilitar que as crianças sintam as ciências. Superem o pensamento mágico, as explicações para os fenômenos a partir exclusivamente da empiria, das teorias provisórias, e, a partir do pensamento por conceitos científicos, compreendam o mundo nas suas máximas determinações e as formas de agir sobre o real.

A aproximação entre ciência e Educação Infantil deve superar a ideia de que os cientistas são gênios, e que fazer e trabalhar com ciência é para poucos privilegiados intelectualmente. Esse estereótipo de cientista, além de afastar-se da realidade, retira-lhe a humanidade. De acordo com Vigotski (1930/2009), a imaginação está na base de todos os processos criadores: artísticos, filosóficos, tecnológicos, científicos. As crianças, pois, têm o direito de perceberem-se como seres criadores e que podem, também, produzir ciência e transpor para a brincadeira as relações sociais que envolvem o fazer científico.

Em uma sociedade contemporânea, em que as atividades na infância sejam orientadas e que oportunizem situações enriquecidas de brincadeiras, aos poucos, as crianças apropriam-se de novas regras e complexificam o brincar, então, passam a sentir novas necessidades. A necessidade de conhecer mais sobre este mundo em que experenciam e brincam. No fundamental, estudar a realidade é conhecer além do empírico fornecido pelo campo sensorial, além das fronteiras do perceptual imediato, desvelar a natureza, conhecer os conceitos científicos que explicam o mundo.

A partir das situações de brincadeira que apresentamos defendemos que o brincar de ciências deve ser incluído no repertório do desenvolvimento infantil. Mas, como observamos, não basta apresentar os objetos utilizados por pesquisadores da ciência, também não devemos reforçar estereótipos de cientista. Para que as crianças aprendam sobre uma ciência transformadora, precisam conhecer o que é a ciência e a função dos profissionais da área.

Defendemos que na Educação Infantil, para além dos livros literários haja uma riqueza também de livros informativos, para que as crianças acessem informações sobre biomas diversos, animais, plantas, minerais, fenômenos naturais, saúde dos seres humanos, cuidados com o meio ambiente. A imaginação, segundo Vigotski (1930/2009), depende da experiência, de modo que é imprescindível o acesso das crianças as informações sobre o mundo físico e social em rodas de conversa, livros

literários e informativos, filmes e vídeos, canções para que mobilizem o interesse de saber mais, e coloquem este universo em suas brincadeiras.

Retomamos nossa defesa inicial sobre a importância das sucessivas aproximações entre profissionais da educação básica e do ensino superior. Para formar pessoas com interesse nas ciências, as e os professores da Educação Infantil precisam, antes de tudo, conhecer o que é esta ciência, ter o interesse pelo tema, e buscar os conhecimentos que podem favorecer as intervenções necessárias na colaboração com as crianças em suas apropriações científicas.

Percebemos que as crianças têm brincado com o tema das ciências, mas será que elas têm acessado o seu conteúdo? Será que têm compreendido as relações humanas e os impactos sociais e ambientais que envolvem o tema? Sabemos que as crianças trazem para as suas brincadeiras os temas de sua comunidade, assim como, as crianças sobreviventes do acidente de Tchernóbil da epígrafe deste capítulo (ALEKSIÉVITCH, 2016). No Brasil, o tema científico ainda não é muito presente nas brincadeiras das crianças, a ciência e os seus autores também não. Em um movimento dialético, o isolamento desta e destes impede a apropriação por aquelas. A ciência, e os profissionais sob sua égide, precisam ser visibilizados para que professoras e professores saibam como orientar o brincar das crianças a respeito de temáticas científicas. Tal como profissionais da medicina, segurança, alimentação, educação, transporte e comércio convivem nas relações e brincadeiras da criança, escola e cientistas precisam encontrar formas de aproximações.

Referências

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil**: a história oral do desastre nuclear. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BODROVA, Elena; LEONG Deborah J. **Herramientas de la mente**: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Traducción de Amparo Jiménez. México: Pearson, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009.

BRASIL. [LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2020.

DRIVER, Rosalind; ASOKO, Hillary; LEACH, John; MORTIMER, Eduardo; SOCOTT, Phillip. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Revista química nova na escola**, v. 1, n. 9, p. 31-40, maio 1999.

ELKONIN, Daniil Borisovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1978/2009.

ELKONIN, Daniil Borisovitch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. *In*: ENGELS, Friedrich. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980, p. 7-20.

KUHN, Deanna. Children and adults as intuitive scientists. **Psychological review**, v. 96, n. 4, p. 674-689, 1989.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. *In*: ENGELS, Friedrich (et al). **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Vila Martha, 1980, p. 37-72.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012, p. 119-142.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia – Livro 01. Uberlândia: EDUFU, 1961/2017a, p. 39-58.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 15. ed., 1981/2017b, p. 59-84.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. **Revista educação em questão**, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro e. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, v. 9, n. 1, p. 89-111, jun. 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

TOLSTIJ, Alexander Valentinovich. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial progreso, 1989/1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Antonio Machado, 1931/2012, p. 11-340.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 1924/2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 1933/2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1934/2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – VI – Herencia científica**. Madri: Machado grupo de distribución, 1930/2017.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch;

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. Thought and activity in children. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 4, p. 18-29, jul./ago. 2002.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andréia Pereira de Araújo Martinez é Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Pedagoga e Especialista em Educação Infantil. Professora da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE), registrado no CNPq. Integrante do Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural com ênfase nos Bebês, Crianças, Infâncias, Arte na infância, Educação Musical na Infância, desenvolvimento infantil e práticas educativas.

Contato: andreiamartinez4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0239839493499639>

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira é professora da educação básica SEEDF. Doutoranda em Artes Cênicas (UnB) pesquisando narrativas do cotidiano de crianças pequenas. Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação Infantil (UnB). Licenciada em Letras (CEUB). Integra o grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena (Cnpq/UnB), o Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural e o FEI-DF/MIEIB.

Contato: deborasalesvieira19@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8507221898695817>

Fabício Santos Dias de Abreu é pedagogo, Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva, Mestre em Psicologia e Doutorando em Educação. Professor do Centro Universitário Estácio de Brasília e da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do Círculo Vigotskiano.

Contato: fabra201@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5850943026310703>

Joanna de Paoli é doutoranda e mestre em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília, especialista em psicomotricidade clínica e escolar, especialista em educação inclusiva, neuroeducação e psicopedagogia, licenciada em química e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa “Ciência & Tecnologia em Contexto (CiTeCo/UnB) e pesquisa sobre Educação Científica”, membro

do Grupo de Pesquisa “A Educação Científica como ferramenta de transformação social” e membro do “Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural”. Em especial, mãe do Pedrinho.

Contato: joannadepaoli@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3033580622988669>

Maria Aparecida Camarano Martins é Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Tem experiência em docência na educação básica, universitária (Faculdade de Educação-FE/UnB e Universidade Aberta do Brasil) e no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil para professoras e professores da SEEDF (FE/UnB/MEC). Atualmente é membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil e do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal- FEIDF. Integra o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB realizando pesquisas relacionadas a crianças, infâncias, Educação Infantil e crianças em situação de risco e vulnerabilidade social.

Contato: aparecida.cida@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837526657340557>

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é Doutora e Mestra em Educação (UnB). Especialista em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural (Instituto Saber), em Psicopedagogia e em Psicomotricidade (UECE). Pedagoga. Professora formadora na Subsecretaria de Formação Continuada (EAPE/ SEEDF). Professora de Pós-Graduação no Instituto Saber e na Unieuro. Pesquisadora no GEPAL (FE/UnB), no Círculo Vigotskiano (Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural) e no Observatório dos currículos da Educação Básica (EAPE/ SEEDF). Membro do comitê gestor do FEIDF/MIEIB, integrante do Comitê Gestor Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância.

Contato: auristelamaria@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0067081777770735>

Maria do Socorro Martins Lima é doutora em Educação, UnB (2018); mestre em Psicologia, UnB (2000); licenciada em Pedagogia, UFPi (1983); especialista em Pesquisa Educacional, UFPi, (1986); Psicopedagogia, Instituto Fátima (2012). Professora da disciplina Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, curso de especialização em Educação Infantil, Instituto Saber. Membro do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB).

Contato: smartinsl@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4131332725336353>

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar é doutoranda e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE – UnB), especialista em Educação em e para Direitos Humanos na Diversidade Cultural (UnB) e em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural (Faculdade de Tecnologia de Palmas). Graduada em Letras e Pedagogia, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e integrante do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF).

Contato: regina.jodely@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2583651235758>

Rhaisa Naiade Pael Farias, atualmente é professora assistente no Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e pesquisadora colaboradora assistente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, da Universidade de Brasília (UnB). Doutora (2019) e mestre (2016) e pela UnB, graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil (2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil (2012) pela mesma universidade.

Contato: rhaisapael@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078430473123792>

Simão de Miranda é Pós-Doutor em Educação, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, é professor, escritor e palestrante internacional. Além do Brasil, apresentou-se na Argentina, Cabo Verde, Cuba, Portugal e São Tomé e Príncipe. Publicou mais de setenta livros sobre formação de professores e literatura para crianças, tem obras traduzidas em Portugal e México e uma distribuída em vinte e sete países. Seus livros integraram catálogos das Feiras de Frankfurt e Bolonha. Foi colaborador das revistas Nova Escola, Ciência Hoje e Capricho. É Cidadão Honorário de Brasília, foi professor de Educação Básica, graduações e pós-graduações, é docente nas Pós-Graduações em Educação Infantil na PUCRS e na PUCPR, é docente e coordenador da Pós-Graduação em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural do Instituto Saber, em Brasília, foi formador de professores na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Distrito Federal por treze anos.

Contato: simaodemiranda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8703438253643655>



Este livro retoma o conteúdo apresentado na bem-sucedida obra Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança, publicada pela Pedro & João em 2020 e amplia a articulação da docência na Educação Infantil à Teoria Histórico-Cultural, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas. É dirigida a profissionais que atuam na Educação Infantil, a estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia, de pós-graduações em nível de lato e stricto sensu no campo da Educação, Psicologia e Psicopedagogia. As temáticas são ancoradas transversalmente na Teoria Histórico-Cultural e se sustentam na discussão dos currículos e políticas públicas, na organização do trabalho pedagógico e na Pedagogia Histórico-Crítica. Desta forma, potencializamos a obra priorizando as práticas, sustentadas nas teorias, tornando-a essencialmente voltada ao uso prático na escola.

