

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:

Concepções e Práticas para o
Desenvolvimento Integral da Criança

(Organizadores)

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Rhaisa Naiade Pael Farias

Simão de Miranda

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:**

**Concepções e Práticas
para o Desenvolvimento Integral
da Criança**

**Débora Cristina Sales da Cruz Vieira
Rhaisa Naiade Pael Farias
Simão de Miranda
(Organizadores)**

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:**

**Concepções e Práticas
para o Desenvolvimento Integral
da Criança**

Copyright © das 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 autores.

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Rhaisa Naiade Pael Farias; Simão de Miranda (Organizadores)

Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219 p.

**ISBN 978-65-87645-59-9 [Impresso]
978-65-87645-90-2 [Digital]**

1. Educação infantil. 2. Perspectiva histórico-cultural. 3. Desenvolvimento integral da criança. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto I Argila

Revisão: Christina Velho (christivelho@gmail.com)

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 Maia (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
1. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita - Rhaisa Naiade Pael Farias.....	14
2. Políticas de currículo para a Educação Infantil - Maria Aparecida Camarano Martins	45
3. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural - Débora Cristina Sales da Cruz Vieira	63
4. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil - Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	79
5. Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural - Maria do Socorro Martins Lima	92
6. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural - Andréia Pereira de Araújo Martinez.....	119
7. Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade - Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda.....	142
8. O Corpo e o movimento no contexto da educação infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: reflexões necessárias - Ivete Mangueira de Souza Oliveira	163
9. Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural – Simão de Miranda.....	188

Apresentação

Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança. Este livro, coorganizado por mim e pelas professoras Débora Cristina Sales da Cruz Vieira e Rhaisa Naiade Pael Farias, também autoras, por várias razões é um marco na literatura de referência pedagógica brasileira voltada a quem atua na Educação Infantil. Primeiro, por ter se constituído a partir de um curso de Especialização em Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, que reuniu estudantes já profissionais na Educação Infantil com diferentes níveis de conhecimentos teórico-práticos, mas ansiosos e exigentes por experiências que arejassem seus fazeres na escola da infância. A motivação pela produção desta obra legitimou-se pela necessidade de oferecer, inicialmente ao público participante do curso, produções originais, autorais e contextualizadas das disciplinas que compunham a referida Pós-Graduação, elaboradas pelo seu corpo docente. Entretanto, sabíamos de antemão que atenderia igualmente um vasto público interessado por esta perspectiva teórica na Educação Infantil e, assim como nós, tem dificuldade em se repertoriar com o conteúdo disponível no mercado livreiro.

Quando idealizei o curso de Especialização em Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, um desconforto apontou para uma demanda. Teríamos que empreender esforços intelectuais e, por que não, braçais, para reunir textos avulsos de autores diversos que atendessem às programações das disciplinas. O desafio se avolumava dada a originalidade da nossa proposta: articular a docência na Educação Infantil à Teoria Histórico-Cultural, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas. Este ineditismo é outra razão que qualifica esta obra, ora ofertada aos profissionais na Educação Infantil, assim como 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.

Assim, esta obra cobre uma formação ampla e consistente para uma Educação Infantil em espaços de educação não doméstica, que considere as crianças e suas aprendizagens e desenvolvimento nas

suas dimensões mais plurais. Sua terceira razão sustenta-se nas profundas implicações das autoras (e deste autor, docentes da Pós-Graduação) com a Teoria Histórico-Cultural, como pesquisadoras acadêmicas e, sobretudo, nas suas próprias práticas por também atuarem em diversos outros espaços com e na Educação Infantil.

Portanto, aqui está Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança. São nove capítulos que discutem o que há de mais indispensável no contexto das aprendizagens e desenvolvimento da criança em instituições educativas.

O capítulo 1, Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura, escrito pela professora Rhaisa Naiade Pael Farias, está organizado em três partes: a primeira dá ênfase à finalidade da Educação Infantil em promover o desenvolvimento integral da criança conforme a legislação vigente estabelece. A segunda aborda conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que fortalecem a necessidade de se trabalhar com as crianças em uma perspectiva de fomento integral de sua educação. A terceira parte trata de uma dimensão prática do cotidiano da instituição educativa, o trabalho com a cultura escrita. Essa etapa do texto evidencia as possibilidades de articulação entre os conceitos da THC e os documentos legais referentes à Educação Infantil. Por fim, considerações importantes que buscam sintetizar em quatro aspectos as reflexões decorrentes da relação teoria-prática abordada ao longo do texto.

O capítulo 2, Políticas de currículo para a Educação Infantil, da professora Maria Aparecida Camarano Martins, discute a constituição histórico-cultural dos marcos legais que impulsionaram a formulação de políticas educacionais voltadas à Educação Infantil. A perspectiva da abordagem é a da educação como um direito constitucional da criança sujeito de direitos, sob um novo prisma em relação aos processos formais de educação – o reconhecimento da Educação Infantil como espaço coletivo educacional comprometido com o desenvolvimento integral das crianças de 0 até 6 anos de idade. Desse reconhecimento, busca-se efetivar a constituição de uma política curricular para a Educação Infantil reveladora de um processo educativo decorrente das relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares e com adultos no cotidiano dessas instituições. Tal processo demanda a aceitação dos saberes produzidos pelas crianças

e de experiências vivenciadas por elas em diferentes contextos educativos e sociais. Nesse aspecto, os Campos de Experiências presentes listados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, fundados nas experiências das crianças em diferentes situações da vida cotidiana e de saberes constituídos de suas vivências, alinham-se à teoria histórico-cultural, provocando uma reflexão por parte do/a professor/a em relação a sua prática pedagógica. Essa organização curricular impulsiona a constituição de novos percursos que viabilizem uma maior aproximação com as experiências e saberes das crianças, com o objetivo de promover novas experiências educativas, outros avanços. Além disso, possibilita uma maior compreensão do que se depreende do cuidado e educação, das interações e brincadeira em contextos de Educação Infantil.

O capítulo 3, Apontamentos teóricos sobre Educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural, da professora Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, apresenta apontamentos teóricos importantes sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. O texto está organizado em quatro tópicos: a) aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, que apresenta conceitos primordiais para uma aproximação teórica com a perspectiva; b) periodização do desenvolvimento infantil, que apresenta a organização de estágios do desenvolvimento partindo da atividade principal como norteadora do desenvolvimento humano; c) a institucionalização na infância, que apresenta a perspectiva da instrução na Educação Infantil de orientação dialética e de caráter humanizador; d) a brincadeira de faz de conta como atividade principal na infância. A reflexão deste texto também contribui com a difusão da obra de Vigotski e colaboradores, entre professoras e professores da Educação Infantil. Os conceitos do autor são entendidos aqui como um campo específico da Pedagogia, uma das ciências da Educação, concebendo-se que as ciências são constituídas de perspectivas e abordagens teóricas sobre determinado campo epistemológico.

O capítulo 4, Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil, escrito pela professora Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, é um alerta para a necessidade metodológica de utilizar uma lupa sobre aspectos costumeiramente deixados de lado na primeira etapa da Educação Básica. Com frequência discute-se sobre

aspectos linguísticos e de apropriação da língua materna; sobre alfabetizar ou não nessa etapa; até onde ir, e como fazê-lo, na apresentação do sistema linguístico, na apropriação da leitura e da escrita, mas pouco nos atemos às ciências e aos saberes matemáticos. Todavia, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a criança é um sujeito não fragmentado, não divisível, e ao mesmo tempo em que desenvolve a emoção, os afetos, aspectos cognitivos, motores, atencionais e volitivos também são mobilizados. Assim como, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), as crianças na escola da infância se apropriam da cultura humana a partir de campos de experiências, que são inter-relacionados. Dessa forma, o capítulo discute em específico a apropriação de conceitos matemáticos e científicos, que estão direta e claramente relacionados ao campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, embora também se façam muito presentes no campo Traços, sons, cores e formas, assim como em O eu, o outro e o nós. Destaca que ainda identificamos esses saberes nos demais campos: Escuta, fala, pensamento e imaginação e Corpo, gestos e movimentos. Portanto, busca essas relações no sentido de não fragmentar o ser humano, nem o patrimônio cultural da humanidade, nem as experiências na escola da infância.

O capítulo 5, Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, produzido pela professora Maria do Socorro Martins Lima, discute contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o planejamento, a didática e a avaliação na Educação Infantil. O texto passa primeiramente, pela explicação dos aspectos teóricos que envolvem estes processos, explorando conceitos, etapas, funções e modalidades. Em seguida, apresenta as ideias centrais desenvolvidas na Teoria Histórico-Cultural, como o processo de desenvolvimento, o papel do meio, a relação aprendizagem e desenvolvimento e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, analisando sua contribuição para a Educação Infantil. Procura destacar orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo em Movimento para a Educação Infantil no Distrito Federal, no que diz respeito as suas especificidades e recomendações a serem observadas no planejamento, didática e, em especial na avaliação, alertando para a superação da concepção de seleção, classificação ou

promoção, no segmento da Educação Infantil. Por fim, faz considerações importantes acerca de como pensar, organizar e desenvolver o planejamento, a didática e avaliação na Educação Infantil, com amparo nesta proposta teórica.

O capítulo 6, *Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural*, de autoria da professora Andréia Pereira de Araújo Martinez, alerta para o equívoco de caracterizar a infância, enquanto etapa da vida humana, como algo natural. Entendendo assim, as crianças e suas brincadeiras são naturalizadas. O texto transita em meio a discussões teóricas que divergem desse pensamento, tendo por base a Teoria Histórico-Cultural, lançando problematizações e um olhar reflexivo para tal debate, preconizando que a existência humana extrapola as determinações naturais, pois é engendrada pelas relações sociais e culturais, historicamente constituídas. Realiza um esforço para diferenciar brincadeira, brinquedo e jogo, e evidencia o papel da brincadeira para a percepção das representações sociais pelas crianças. Além disso, traz à discussão o conteúdo dos documentos curriculares nacionais acerca da brincadeira e de sua importância para o desenvolvimento das crianças.

O capítulo 7, *Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade*, novamente da professora Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, discute os marcos históricos e legais da Educação Especial e sua constituição como inclusiva, sua transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Traz à baila o pensamento de Vigotski a respeito da Educação Especial com uma ótica inclusiva. Vale lembrar que, embora o autor tenha falecido prematuramente, aos 38 anos de idade, no ano de 1934, é vastíssima sua produção nesse campo, sendo considerado um de seus fundadores na Rússia. Discute também o desenvolvimento infantil, buscando abarcar sua diversidade e a importância da escola da infância como garantidora do direito à educação para a emancipação e desenvolvimento integral de todas as crianças. Assevera que a história, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é uma totalidade que se constitui dialeticamente, ou seja, em constante movimento, entre contradições e mediações de signos e instrumentos, nas relações entre os seres humanos. Tanto é assim que na entrada da segunda década do século XXI ainda deparamos com experiências de segregação, integração e inclusão no que diz respeito a práticas

educativas em instituições não domésticas. Esperamos, com as presentes discussões, fomentar um repensar e reorientar de ações pedagógicas no sentido de construirmos, de fato, uma escola da infância inclusiva, na qual as experiências sejam colaborativas e emancipadoras; uma escola da infância onde a diversidade não seja um problema, mas antes uma riqueza.

O capítulo 8, O Corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: reflexões necessárias, da professora Ivete Mangueira de Souza Oliveira, proporciona reflexões sobre o corpo e o movimento das crianças no âmbito da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando sua importância para o desenvolvimento da criança nessa primeira etapa da educação básica. Também destaca aspectos da prática pedagógica do professor como organizador do ambiente educativo. Levanta questões fulcrais norteadoras das discussões propostas: Qual o espaço e a atenção destinada ao corpo da criança, especificamente, a sua potencialidade no cotidiano da Educação Infantil? Qual importância do corpo e movimento como experiência para o desenvolvimento das crianças? Como o corpo e suas linguagens podem ocupar os espaços da escola da infância? Como a prática pedagógica pode se constituir em relação ao corpo e movimento das crianças considerando as especificidades da Educação Infantil?

O capítulo 9, Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural, escrito por mim, propõe articulações entre literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural. Inicia com uma retrospectiva histórica da origem da literatura na antiguidade clássica, localizando suas origens e desenvolvimento no Egito e nos estudos de Aristóteles sobre narrativas e formas literárias que impactaram este tema em todo o mundo ocidental. Discute os conceitos técnicos e teóricos para a literatura infantil, passando pelas controvérsias acerca do seu utilitarismo. Explora suas possibilidades com vistas ao incremento das aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, à luz da Base Nacional Comum Curricular e sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, discute, antes, o que são aprendizagens e desenvolvimento nesta perspectiva. Em seguida, indaga como estas tramas podem se concretizar na Educação Infantil, oferecendo sugestões de vivências inspiradoras para professores e professoras alimentarem seus

planejamentos com o amparo nesta proposta teórica. Ao final, construímos e recomendamos um guia para avaliação e seleção de literatura para a Educação Infantil.

Desejamos, eu e as colegas coorganizadoras e autoras, professoras Débora e Rhaisa, que você faça bom proveito deste trabalho concebido com muito zelo, respeito, dedicação e, sobretudo, esperanças de que contribua com as revisões dos seus saberes e práticas pedagógicas na sua atuação na Educação Infantil. É necessário registrar especiais agradecimentos ao Instituto Saber, no Distrito Federal, que acolheu e apostou na proposta desafiadora do curso, que hoje se transforma em livro.

E você, prezada professora e prezado professor, receba o abraço carinhoso deste seu companheiro, arquiteto de sonhos e engenheiro de utopias.

Professor Dr. Simão de Miranda

1.

Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita

Rhaisa Naiade Pael Farias

Naquele dia eu estava um rio.
O próprio.
Achei em minhas areias uma concha.
A concha trazia clamores do rio
Mas o que eu queria mesmo era de me
aperfeiçoar quanto um rio
Queria que os passarinhos do lugar
escolhessem minhas margens para pousar.
E escolhessem minhas árvores para cantar.
Eu queria aprender a harmonia dos gorjeios.
Manoel de Barros (2010, p. 89)

Introdução

Este capítulo aborda aspectos gerais dos principais marcos legais da Educação Infantil, concepções da Teoria Histórico-Cultural (THC) que se articulam ao trabalho com as crianças, e discute um importante tema prático, o trabalho com a linguagem escrita.

O tema dos fundamentos da Educação Infantil é algo comum a ser estudado no curso de formação e envolve pensar as coisas pequenas e cotidianas, assim como o poeta Manoel de Barros, autor da epígrafe deste texto, faz em seus escritos. O poeta tem como característica escrever sobre a simplicidade da natureza e das miudezas do dia a dia, ele encanta e toca nossas vidas. Ao ler sua obra, nos convencemos de que, pensar o corriqueiro, a própria rotina, têm sua importância, pois é olhando para os acontecimentos e detalhes do habitual que podemos solucionar as nossas ansiedades.

Começemos pensando sobre uma dessas questões banais... qual vocabulário você utiliza ao falar sobre a Educação Infantil? Você usa palavras como alunos, escola, sala de aula?

Vejam, a linguagem é um sistema de representação da realidade e nos permite lidar com objetos ausentes; ela serve para nomear, nos ajuda a abstrair e generalizar os elementos presentes no mundo. Cada palavra representa algo, por isso, nossa fala marca posicionamentos e nos define. Ao denominarmos tudo na Educação Infantil como denominamos no Ensino Fundamental, isto é, se chamamos as crianças de alunos, a instituição educativa de escola, a sala de atividade de sala de aula, qual seria a diferença? Talvez esses usos equivocados guardem relações com a grande confusão sobre o que é a Educação Infantil e o trabalho que devemos desenvolver com as crianças.

Por isso é importante o uso de um vocabulário mais apropriado e coerente com termos que marcam e definem uma identidade própria da Educação Infantil. Nesta etapa da Educação Básica não temos aluno e sim bebê, criança bem pequena e criança pequena; não temos sala de aula e sim sala de atividade ou sala de referência; não temos escola e sim instituição educativa ou escola da infância; a professora¹ não dá aula, ela desenvolve atividades educativas, organiza experiências significativas. Esse vocabulário valoriza e corresponde às especificidades da educação das crianças pequenas. Ao alinharmos essa primeira questão corriqueira, buscamos uma “harmonia dos gorjeios”, assim como Barros (2010, p. 89) propôs na epígrafe deste texto.

Para seguir com as discussões, este capítulo se organiza em três partes. A primeira dá ênfase aos fundamentos da Educação Infantil tendo em vista a legislação brasileira. A segunda aborda conceitos da THC que contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente aos princípios expressos na primeira parte do texto. A terceira parte trata sobre uma dimensão prática do cotidiano da instituição educativa, trazendo o relato de parte do trabalho realizado com uma turma de crianças pequenas e a cultura escrita. Por fim, estão algumas considerações que buscam sintetizar em quatro

¹ Tenho clareza que homens e mulheres atuam na Educação Infantil e que a norma culta de nossa língua prevê o uso genérico do masculino, contudo, reconheço e quero aqui valorizar a grande maioria feminina que trabalha e luta nessa etapa. Assim, usarei sempre “professoras”, “gestoras”, “profissionais” neste texto.

aspectos que considero decorrentes da relação teoria-prática abordada ao longo do texto.

A Educação Infantil e sua função nos documentos legais

Antes de tratarmos sobre a atual função da Educação Infantil posta nos documentos oficiais nacionais mais recentes, gostaríamos de brevemente pontuar a posição ocupada pelas crianças na legislação anterior à Constituição Federal de 1988. Este exercício de olharmos para as leis referentes às crianças nos faz perceber o grande avanço alcançado com a legislação atual.

Conforme explica Perez e Passone (2010), as principais normatizações em âmbito nacional referentes à criança começam ainda no início do século XIX. Podemos citar como parte desse arcabouço legal o Código Criminal do Império (1830), a Lei do Ventre Livre (1871), o Código de Menores (1927), o Decreto Lei n. 2.024 de 1940 que instituiu a Departamento Nacional da Criança, o Decreto Lei n. 3.133 de 1957 que atualizou o instituto da adoção prescrita no Código Civil. Tais documentos tratavam a infância como objeto de atenção e controle do Estado. Nesse sentido, o aparato legal do País em relação às crianças voltava-se aquelas das camadas pobres, tinha caráter punitivo, destinava-se ao encarceramento e institucionalização das mesmas. As crianças eram entendidas como menores, e o Estado por meio de suas leis “infantis” buscava manter a ordem social aprisionando meninos e meninas taxados/as como “delinquentes”. As crianças abandonadas também tinham atenção nas leis e eram atendidas nas áreas da filantropia e assistência social. Nesse sentido, a criança ocupava a condição de objeto de intervenção do Estado.

No que tange ao atendimento das crianças em creches e pré-escolas, podemos destacar que estas instituições não eram regulamentadas por legislações nacionais. Funcionavam com caráter assistencialista, higienista e sanitarista, tendo como objetivos principais o combate do alto índice de mortalidade infantil e o suprimento das carências culturais e nutricionais das crianças (KUHLMANN JR., 1998). Na década de 1970 o discurso de uma educação compensatória ganhou força no País, e as instituições públicas visavam atender as crianças pobres que eram tidas como carentes e deficientes em diversos aspectos de seu desenvolvimento,

assim sua função era de promover a superação dessas carências de saúde e nutrição. Por sua vez, as instituições privadas voltavam-se ao atendimento das crianças em pré-escolas preparando-as para o ensino regular (KRAMER, 1995).

Contudo, com a elaboração de uma nova Carta Magna, o Estado sofreu inúmeras pressões de movimentos sociais em prol de uma condição social mais digna às crianças. Resultado das negociações, demandas e protestos, a Constituição Federal de 1988 é aprovada garantindo uma série de direitos a **TODAS** as crianças, independentemente de sua classe econômica ou condição social. A criança passa então ao *status* de cidadã. Dois artigos, em especial, merecem destaque para exemplificar essa nova posição infantil. O art. 227 assegura à criança a prioridade absoluta ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura e à convivência familiar e comunitária, dentre outros direitos; e o art. 208 define a Educação Infantil como direito da criança, e dever de o Estado ofertá-la gratuitamente em creches e pré-escolas.

Passados dois anos, o Estado brasileiro aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, em consonância aos direitos universais da Convenção dos Direitos das Crianças promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1989. O ECA (BRASIL, 1990) consagra a doutrina da proteção integral da criança, estabelecendo em seu art. 53 que o direito à educação se materializa mediante ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Outro importante marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 aprovada no ano de 1996. Em seu art. 29 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança no que tange às dimensões física, psicológica, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Após a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) vários documentos incluindo normas, parâmetros, orientações e diretrizes foram publicados buscando delinear e instituir as funções da Educação Infantil. Entretanto, vamos destacar somente mais dois documentos para finalizarmos essa seção.

Em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fixam princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração, organização, planejamento, execução e

avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. As DCNEI (2009) estabelecem que a Educação Infantil acontece em espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam a criança baseando sua proposta curricular em dois eixos norteadores, as interações e a brincadeira. As DCNEI (2009) afirmam ainda que a criança é sujeito histórico e de direitos que produz cultura e o currículo é compreendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos formais, para promover seu desenvolvimento integral.

Mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada tendo como objetivo principal a formação integral das crianças. A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento humano, defende a criança como um ser diverso e singular, composto de dimensões e, ao mesmo tempo um ser total em si mesmo, potente mas frágil também. Características essas que não marcam ambiguidades e polaridades, mas que se apresentam como uma visão global do ser humano. Por isso, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) estabelece que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.”

Quanto à etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe que o trabalho com as crianças aconteça justamente na perspectiva da integralidade do ser humano e por meio de experiências que sejam significativas para as crianças. Assim, existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos: conviver, brincar, participar, explorar e expressar, conhecer-se. Esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem que as crianças aprendam e se desenvolvam ativamente construindo sentidos a respeito de si, daqueles que estão próximos dela, da sociedade e do mundo natural.

Para a promoção dessas aprendizagens essenciais, a BNCC estrutura o currículo da EI em cinco campos de experiências: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, cores, sons e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Eis aqui uma questão que pode trazer confusão, mas precisa ser dita de forma clara e com todas as letras: os campos de experiências não representam disciplinas de

Português, Matemática etc; eles também não devem ser vistos de maneira isolada! Os campos de experiências significam um arranjo curricular inter-relacionado e articulam as aprendizagens dos conhecimentos científicos às práticas, vivências e saberes das crianças.

Por fim, em cada um dos cinco campos de experiências, existem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, o que totaliza a indicação de 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Outra questão a ser definida e esclarecida é que esses 117 são apenas alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não são todos! Cada professora em seu contexto, e a partir dos arranjos e organizações que seu município e o Projeto Político Pedagógico da sua instituição educativa propuseram, pode estabelecer muitos outros.

Diante do aparato legal exposto até aqui temos esclarecida a função primordial da Educação Infantil: a promoção da aprendizagem e desenvolvimento nas dimensões física, intelectual, social, emocional e simbólica da criança. Nesse sentido, não estamos falando mais de uma educação tradicional preocupada com o ensino de conteúdos, mas sim, que vise formar a criança de maneira integral, para ser crítica, autônoma e responsável.

O desenvolvimento integral e o processo de humanização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Se queremos uma Educação Infantil que propicie o desenvolvimento integral da criança a THC pode contribuir para que tenhamos uma prática docente nessa direção.

Quem é a criança?

No campo da Psicologia, a criança foi muito tempo entendida e analisada apenas como um ser biológico e psicológico que se desenvolvia por meio de estágios, fases. Freud (1926), por exemplo, considera que o desenvolvimento humano acontece em uma série de etapas. Contudo, essa perspectiva do desenvolvimento humano em etapas e universal, foi contestado por Lev Vigotski (2010) e seus companheiros de pesquisa. Vigotski (2010) foi um pioneiro na noção de que o desenvolvimento integral das crianças ocorre em função das relações sociais e condições de vida. Dessa forma, Vigotski não fala

apenas de desenvolvimento intelectual, porque afeto e intelecto formam uma unidade inseparável e, ao desenvolver o intelecto, o ser humano desenvolve também as emoções, a vontade, a atenção, a memória e as demais funções psicológicas culturais, as chamadas por ele de funções psicológicas superiores. Para Vigotski, o desenvolvimento humano deve ser compreendido em relação ao período histórico vivido, à sociedade em que se habita e a cultura local.

Para o psicólogo russo, a criança é considerada um ser social. Ela nasce situada em um determinado tempo cronológico delimitado por características específicas de uma sociedade que tem costumes, padrões de comportamento e valores próprios. Assim, a criança vai ao longo das relações estabelecidas com os outros humanos, mediadas pelos objetos e pela linguagem, transformando e aprendendo diferentes significados e se apropriando de conceitos.

A criança se constitui então pelas relações que estabelece com os outros, e tais relações caminham do plano social, para o plano individual interno, permitindo à criança internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais, apropriar-se de significados e atribuir sentido a tudo o que a cerca. E é através da mediação que tais relações se estabelecem. Vigotski propõe dois elementos responsáveis pela mediação: o instrumento, que determina as ações sobre os objetos, e o signo, que determina as ações sobre o psiquismo, e serve como auxílio à memória humana.

Associada à concepção de criança, queremos destacar o que é a infância. Para tanto, tomamos de uma outra disciplina, também das Ciências Sociais, a definição desse conceito importante.

Segundo James e James (2012, p. 14, versão própria) a infância pode ser definida como “o começo da vida; um arranjo institucional que separa crianças dos adultos e estrutura espaços criados por esses arranjos para serem ocupados por crianças”. Apesar de ser definida como fase inicial da vida do ser humano, portanto, inerente para todas as crianças, independentemente de onde vivem, a infância não se limita a questões biológicas, ela é uma construção social.

Prout e James (1990) explicam que a infância é uma categoria socialmente construída, que pode ser discutida singularmente (infância) e pluralmente (infâncias), isto porque, a consideram histórica e social. Assim, cada sociedade a seu tempo, define para si de

que as crianças precisam nessa fase da vida e como devem ser cuidadas, por exemplo, por isso, sua duração é bastante variável.

Como nos humanizamos?

Para a THC, tornar-se humano é um processo que envolve a formação das qualidades humanas. As crianças, ao entrarem em contato com o mundo vão conhecendo e apropriando-se de capacidades, cultura e valores partilhados em seu meio social com os sujeitos próximos, que podem ser mais velhos, da mesma idade, que saibam coisas diferentes, ou seja, é no meio e nas relações sociais que nos humanizamos.

Lembramos que, diferentemente de teorias interacionistas, que entendem o meio como algo externo ao sujeito, na THC a criança faz parte do meio – ela é o que é por causa do meio que, dialeticamente a transforma e é transformado por ela. Por isso não falamos em interações da criança com o meio, mas das relações, porque um está implicado no outro. Nesse sentido, o meio, apesar de conter determinados objetos e ter determinadas qualidades, não define por si só o desenvolvimento da criança e nem mesmo o propicia igualmente às crianças em diferentes faixas etárias. Vigotski (2018, p. 74) salienta que é na relação com o meio e o que nele existe que a criança vai se desenvolver, por isso “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio.”

Assim, os elementos contidos no meio significam diferentes relações com a criança dependendo de sua idade e, ao mesmo tempo, a relação entre a criança e o meio muda conforme ela cresce. Isso significa que a música cantada para um bebê de colo tem um significado, a mesma música cantada para esse bebê anos depois será entendida de outra maneira. Num primeiro momento, o bebê se liga ao ritmo da música, ao embalo e acalanto que recebe enquanto a mãe canta, posteriormente, a criança entenderá o que as palavras dessa música dizem e o que nomeiam.

Vigostki (2018, p.75) ainda acrescenta que a vivência define a influência do meio no desenvolvimento psicológico²:

² O termo utilizado nos escritos em russo é *perizhivanie* e sua tradução não é completamente linear com vivência, mas é a que adotamos por a entendermos mais próxima.

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.

Assim, a relação que cada criança estabelece com os acontecimentos do meio é diversa, ou seja, ela vivencia esses fatos de uma forma peculiar. Por isso, não basta a criança frequentar a instituição de Educação Infantil, não basta a professora propor sempre as mesmas atividades a todas as crianças esperando que todas vivenciem o meio e a atividade de uma maneira igual.

A professora da Educação Infantil precisa ter a consciência que cada menino e menina confere sentidos e se conecta com um determinado fato ou atividade de maneira distinta. Portanto, sua prática não pode ser a da mesmice, da repetição, ela deve ser baseada em conhecimentos profundos e científicos para poder favorecer o processo de humanização das crianças.

Ao mesmo tempo, as professoras precisam estar atentas pois, segundo Vigotski (2010, p. 109):

[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego.

Nesse sentido, a criança aprende em outras situações de seu cotidiano, não somente naquelas que a professora organiza. A criança aprende em outros espaços sociais, não somente os da instituição educativa. Por esse motivo, a educação precisa acontecer de maneira global, assim como os documentos legais brasileiros preveem, afinal a criança está a todo o momento vivenciando sentimentos, sensações e aprendizados por onde passa.

Ademais, como destacam Souza, Oliveira e Cruz (2018, p. 329) na perspectiva da THC a professora “é responsável em garantir, os objetos culturais, às crianças, para que possam se apropriar do conhecimento”, entre eles, por exemplo, a linguagem escrita que é um instrumento cultural complexo. Como a linguagem é algo central no

desenvolvimento humano e estamos aqui buscando apontar tópicos fundamentais da Educação Infantil, por isso, decidimos abordar no subitem a seguir o trabalho com a cultura escrita.

A cultura escrita e sua relação com o desenvolvimento do simbolismo na criança

Diante das especificidades da Educação Infantil e à luz da THC, como desenvolver o trabalho com a cultura escrita?

Como destacado por Souza e Mello (2017), quando falamos em cultura escrita nos referimos não a um conjunto de letrinhas e suas grafias, mas a escrita é um instrumento cultural complexo que serve aos seres humanos para lembrar acontecimentos e registrar seus sentimentos, opiniões, dentre outras funções. Souza e Mello (2017) ainda afirmam que a escrita é uma ferramenta de comunicação e a leitura uma ferramenta de informação.

Vigotski (1993 [1931]) destaca que a escrita é uma representação de segunda ordem e demanda uma função psíquica superior essencial, a do simbolismo. E, a função simbólica é a capacidade do ser humano de usar um objeto para representar outro. O autor continua explicando que existe um simbolismo de primeira ordem, neste, os sinais correspondem diretamente a objetos ou ações, e existe ainda, o simbolismo de segunda ordem, que consiste no uso de sinais de escrita para representar os símbolos verbais da palavra. Assim, Vigotski (1993 [1931], p. 137, tradução nossa) afirma que para criança escrever “ela deve entender que não apenas as coisas podem ser desenhadas, mas também a linguagem”, ou seja, a fala pode ser representada por sinais, e a palavra escrita é a representação do nome do objeto e não o objeto em si. Vigotski (1993 [1931], p. 138, tradução nossa) afirma ainda que:

A forma superior a que nos referimos de passagem é que a linguagem escrita - de ser simbólica na segunda ordem, torna-se novamente simbólica da primeira ordem. Os símbolos primários da escrita já são usados para designar o verbal. A linguagem escrita é entendida através da oral, mas essa mudança está diminuindo pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se torna diretamente simbólica, percebida da mesma maneira que a linguagem oral. Basta imaginar a imensa virada que ocorre em todo o desenvolvimento cultural da criança, graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, conseqüentemente, enriquecer-se com todas as criações da genialidade humana no campo da palavra escrita.

Ou seja, o simbolismo de primeira e segunda ordem ocupam diferentes momentos na escrita, fala e na leitura durante o processo de desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1993 [1931]) ainda, a função simbólica da consciência é formada e desenvolvida em diferentes atividades, como no gesto, na brincadeira de faz de conta e nos desenhos.

Vigotski observa que o gesto de apontar da criança é um movimento que expressa algo, ou seja, representa algo que não está de posse, e, a criança é capaz de fazer a indicação de um gesto que comunique muito antes de aprender a falar palavras. Jobim e Souza (2016, p. 16) esclarecem que a criança ao procurar criar relações e se comunicar utiliza-se de todo seu corpo e esses movimentos são “...sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem, está contido o germe da constituição simbólica da realidade”. Jobim e Souza (2016) salientam ainda que é possível perceber que na criança o gesto sonoro se desprende do gesto manual até se transformar em plenos signos linguísticos, em palavras que têm sentido em seu meio social, mais uma vez, é na relação com o meio e o outro que esses sentidos são construídos.

Vigotski (1993 [1931], p. 129) afirma que “o gesto é precisamente o primeiro sinal visual que a escrita futura da criança contém, assim como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o sinal escrito é frequentemente um gesto que se firma”. O autor ainda destaca dois pontos em que o gesto se une ao signo escrito. O primeiro é retratado pelas garatujas infantis, o autor encara-as como gestos ou uma continuidade do gesto, são rabiscos desenhados pela criança, sendo o traço deixado pelo lápis o complemento do que ela representa com o gesto. O segundo ponto é a brincadeira de faz de conta em que um objeto significa outro, não por sua semelhança no aspecto físico, mas pelo gesto que a criança imprime nele. Portanto, Vigotski (1993 [1931], p. 130, tradução nossa) salienta que “o mais importante não é o objeto em si, mas seu uso funcional” é pelo movimento que a criança faz que o objeto adquire um sentido, ou seja, representa algo que não é. Da mesma forma, a linguagem escrita exige também essa capacidade de abstração.

Vigotski (1993 [1931]) assinala também que, posteriormente, a criança percebe que aquilo que ela risca ou desenha pode ter um significado. O autor chama atenção de que há um momento em que a

criança passa a narrar o que são os desenhos, assim, aos poucos, o desenho modifica-se de linguagem gráfica para um relato de algo. Assim, para Vigotski (1993 [1931], p. 135) o desenho começa como a marca do gesto, em seguida, está junto com sua fala e só depois atinge o caráter de representação, “há um momento crítico em que ele passa de um simples rabisco a lápis no papel para usar suas impressões como sinais que representam ou significam algo”.

Também nas brincadeiras de faz de conta os objetos passam a ter outro significado, a criança vai aprendendo a usar um objeto para substituir ou representar outro objeto necessário à brincadeira e que ela não tem na mão, por isso o simbolismo está também presente nessa atividade tão peculiar na infância. Vigotski (1993 [1931], p. 131, tradução nossa) afirma que há um momento na brincadeira em que o objeto é separado de sua qualidade e do gesto, “o significado do gesto é transferido para os objetos e, durante a brincadeira, as crianças passam a representar certos objetos e suas relações convencionais, mesmo sem os gestos correspondentes”.

Quanto aos apontamentos de Vigotski (1993 [1931]), Mello e Bissoli (2015, p. 142) afirmam que é importante:

[...] perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta. E, embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais.

Por isso, Vigotski (1993 [1931]) ressalta que a história escrita da criança começa muito antes da criança ir para a instituição educativa, muito antes da professora oferecer um lápis e papel para a criança. A formação do simbolismo é assim essencial para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Porém, as contribuições de Vigotski (1993 [1931]) não acabam aí. O autor ainda afirma que devemos ensinar às crianças a linguagem escrita e não somente as letras. Devemos ensinar as crianças a expressar suas ideias por meio da escrita e a buscar na leitura do texto do outro a intenção de comunicação do autor.

Por isso o papel da professora é apresentar a escrita para as crianças de uma maneira que elas tenham vontade de escrever algo, de se comunicar e expressar sua opinião para alguém. Isso é ensinar as crianças o sentido social da escrita e tê-las como sujeitos ativos nesse processo.

Nessa perspectiva, trabalha-se de maneira integral, assim não falamos somente da letra sozinha que se copia ou se treina o seu desenho por um pontilhado, mas deixamos que as crianças falem sobre as palavras inteiras, sobre seus nomes, a professora vira sua escriba para anotar suas falas, para escrever uma história coletivamente ou para escrever um cartão. A escrita parte daquilo que desperta a curiosidade e interesse das crianças.

E, quando lemos para as crianças, devemos ler de maneira a instigá-las a buscar as informações e a perceber as ideias do autor do texto, por vezes, podemos também instigá-las a interpretar essas informações e criar suas próprias explicações. Assim, as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever.

Depois das considerações teóricas apresentamos o relato de atividades com a cultura escrita desenvolvida por uma professora de crianças da Educação Infantil. Nesse relato articulam-se tanto as ideias da THC quanto aqueles contidos nos documentos legais referentes à Educação Infantil.

Relatos de uma professora: o trabalho na Educação Infantil com a cultura escrita

Para aprofundar mais a discussão a respeito do papel da professora em contribuir com o processo de humanização das crianças, em consonância com a proposta do desenvolvimento integral exposta pelos documentos legais da Educação Infantil, direcionamos nosso olhar para um direito de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38) aponta o direito da criança em:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Esse direito perpassa todos os campos de experiência e garante à criança desde cedo não somente o contato, mas também poder olhar e sentir em profundidade, examinar, buscar conhecer melhor e tentar descobrir diferentes aspectos, dentre os quais destacamos as palavras, emoções e assim, ampliar seus saberes sobre a escrita.

Para início de conversa

Feita a introdução desta sessão, peço licença para escrever em primeira pessoa do singular, pois vou contar da minha própria prática. Em 2015, assumi o concurso de professora temporária na rede pública do Distrito Federal. Fui alocada em uma Escola Classe da Regional do Plano Piloto e pude escolher trabalhar com a turma do II Período, crianças que tinham entre 5 e 6 anos.

Antes de descrever o trabalho mais voltado à cultura escrita sinto a necessidade de fazer um preâmbulo que localiza historicamente, socialmente e geograficamente meu trabalho, e a minha organização pedagógica, uma vez que como já apresentado teoricamente atividades com a linguagem escrita não acontecem de modo estanque no cotidiano da Educação Infantil, elas fazem parte de todo um processo que se articula a diferentes aspectos.

Em 2015, na minha primeira semana de trabalho em uma Escola Classe da Asa Norte da Região Administrativa do Plano Piloto/Distrito Federal, ainda quando estávamos fazendo os planejamentos anuais, conheci a professora que trabalharia na mesma sala que eu, mas no período matutino com a turma do I Período. Conversamos sobre vários assuntos no decorrer daquela semana, contei que tinha acabado de terminar meu mestrado, que estava animada para o trabalho naquele ano letivo, que pretendia desenvolver essas e aquelas ideias. Ao final dessa conversa, minha colega falou “você está animada assim porque é o começo do ano, depois você vai descobrir que a teoria não tem nada a ver com a prática”. Naquele momento senti-me desafiada e mais motivada a desenvolver um trabalho que fosse coerente com as teorias que conhecia e com os documentos legais que norteiam a Educação Infantil.

A base do trabalho que desenvolvi dialoga com as teorias e documentos expostos neste capítulo. As crianças, sujeitos capazes, sociais e históricos foram o tempo todo o centro do meu planejamento. Busquei desenvolver um trabalho em que o eixo norteador foram as

interações e a brincadeira. Procurei garantir experiências para minha turma que promovessem seu desenvolvimento por meio de vivências corporais, sensoriais, afetivas e intelectuais. Minha máxima era a expressão e participação ativa das crianças.

Busquei propiciar o acesso das crianças aos bens culturais da humanidade, organizando visitas aos museus, aos centros culturais, ao conjunto urbanístico-arquitetônico de Brasília reconhecido pela Unesco como Patrimônio Mundial, passeios pelas Superquadras, ocupação dos espaços vazios, dos pilotis, do parque Olhos d'Água, fizemos a leitura dos mais variados gêneros textuais (conto, poesia, carta, bilhete, fábula, lista, convite, crônica, depoimento, piada, relato, mapas etc). Priorizei a cultura popular ao invés daquela vinculada na grande mídia de massificação, isso significa que não assistimos filmes da Disney, mas assistimos documentários como “Território do Brincar”, lemos grande parte da obra de Manoel de Barros, conversamos sobre a cultura indígena, fizemos tintas naturais e nos pintamos, apreciamos os grafites em paredes da Asa Norte e conversamos com um grafiteiro chamado “Sheep”, as crianças até mesmo produziram uma versão de lambe-lambe e grafitaram o muro da escola também. Visitamos a organização da festa junina da nossa Superquadra, comemos canjica e arroz doce que a coordenadora, Ana Márcia³, preparou para nossa turma, e tantas outras foram as nossas vivências ao longo do ano.

Dentre todo o trabalho que desenvolvi com as crianças, em parceria com as famílias e os demais colegas da escola, quero destacar alguns que podem ilustrar os tópicos anteriores deste texto, evidenciando a articulação entre a teoria e prática, principalmente no que diz respeito a criar nas crianças a necessidade de escrever. Preciso ainda dizer, que o trabalho realizado teve início com a sensibilização de toda a equipe da escola, começando pela direção, Soleima e Márcia e coordenação, Ana Márcia, que acreditaram na minha proposta, me apoiaram e autorizaram para que eu pudesse desenvolvê-la. Foi ainda com o apoio e carinho da tia Déti, nossa merendeira, que pude organizar piqueniques com as crianças. Ela preparava nossa bandeja de lanche, levava e buscava onde estivéssemos. Conte também com a

³ Todos os nomes utilizados ao longo do texto são reais, tanto dos/as colegas quanto das crianças, quero assim marcar e expressar minha gratidão ao grupo de trabalho que tive no ano de 2015.

Luciana, nossa auxiliar de serviços gerais para fazer esse transporte do lanche e/ou me ajudar em outros momentos com questões técnicas, como ligar a mangueira no dia do banho de mangueira. Cativei também, minhas colegas professoras de outras turmas e assim pudemos implementar diferentes projetos ao longo do ano. Com a professora do primeiro ano, Kenia, tinha companhia para idas ao parque, com a professora do 4º ano, Renata, saímos para brincar nos espaços vazios da Superquadra, visitamos um abrigo de crianças como culminância do projeto em que discutimos os direitos infantis, com o professor João, aprendemos mais da cultura africana, ao longo do ano fiz muitas outras parcerias, todas especiais e significativas. A todos/as os/as colegas dessa época, fica a minha gratidão.

O apoio das famílias foi essencial, ele pode não ter sido materializado na presença física e contínua na escola dos pais, mães e responsáveis, mas foi exercido pelas autorizações que me deram para que eu trabalhasse da maneira que gostaria. Os pais, mães e responsáveis assinaram autorizações concedendo-me o uso do direito da imagem das crianças para fins acadêmicos. Eles concordaram em receber de volta os cadernos pautados que haviam comprado para serem usados naquele ano e ao longo do ano mandaram para a escola os materiais que eu solicitava. A presença deles foi constante e senti seu apoio ao meu trabalho.

Lembro-me da primeira reunião do ano quando expliquei ao grupo de pais, mães e responsáveis porque eu devolveria os cadernos e porque eu iria desenvolver atividades fora da escola. A primeira reação foi a de me questionar e dizer que estas não eram propostas adequadas, eles expressaram sua preocupação quanto ao aprendizado da leitura e da escrita por seus/suas filhos/as. Depois de ouvi-los, questionei sobre a idade que eles haviam ido à escola, a resposta foi unânime, aos 7 anos para cursar a 1ª série, esse foi então meu ponto de partida, expliquei a diferença da Educação Infantil e seus objetivos. Um pai que estava na reunião me procurou dias depois e disse que a frase que mais o marcou naquele dia foi quando eu disse a eles que “as crianças vão crescer e escrever a vida toda, mas somente serão crianças e poderão brincar enquanto viverem suas infâncias”. Esse é nosso papel enquanto docente, precisamos dizer e esclarecer aos pais, mães e responsáveis, o que a Educação Infantil é, como trabalhamos. Nós professoras, somos as especialistas no assunto.

Organização do trabalho pedagógico

Voltando então ao trabalho com as crianças, um primeiro ponto que eu preciso ressaltar sobre como organizava minha rotina era que sempre tínhamos atividades coletivas e individuais ao longo do dia, as crianças também sempre tinham opções de atividades que poderiam escolher em um mesmo horário. Essas atividades aconteciam principalmente em dois momentos, o primeiro, na hora da entrada das crianças, o segundo, mais tarde, quando fazíamos atividades de registro sistematizadas/direcionadas em papel.

Eu organizava a sala de uma maneira que as crianças pudessem ter diferentes atividades colocadas sobre as mesas que estavam agrupadas em números distintos, ou seja, eu formava grupos de seis crianças e colocava naquelas mesas blocos de encaixe, no grupo de quatro mesas colocava massinha, no grupo de três mesas elas poderiam desenhar livremente, nas mesas que estavam dispostas lado a lado, geralmente o trabalho a ser realizado era mais sistematizado e tratava de letras e números. Essas duas mesas centralizavam minha atenção, e eu também acompanhava mais de perto a atividade de cada criança. Nesse momento, tinha meu celular à mão, meu caderno e a caneta para fazer o registro do que observava. Assim, conseguia conhecer mais de perto cada uma das crianças com quem eu trabalhava. As atividades que proporcionava nas mesas variavam, mas também se repetiam.

Da mesma forma, quando trabalhava com atividades de registro que exigiam maior auxílio, eu dividia a turma em grupos e propunha atividades diferentes a cada grupo. Assim, eu poderia auxiliar melhor o grupo que estava fazendo o registro e as demais crianças poderiam com autonomia realizar outras atividades.

A depender do meu planejamento, eu colocava em cima da mesa o nome das crianças onde eu gostaria que elas iniciassem suas atividades. Em alguns dias em outros trabalhos, era livre a escolha de onde se sentar. Quando terminávamos esse momento as crianças eram convidadas a guardar os materiais, por isso tinham acesso aos armários para devolvê-los ao lugar correto.

Ainda sobre ofertar mais de uma atividade ao mesmo tempo, resalto que sempre organizava para que as crianças da minha turma nunca ficassem ociosas, elas sempre tinham opções de atividades para desenvolver. Por exemplo, na hora da atividade diversificada poderiam

mudar de mesa quando sentissem necessidade, nenhuma criança era obrigada a ficar na mesma mesa o tempo todo, ou ainda, ao terminar de lanchar, as crianças devolviam os copos e pratos na bandeja da escola ou guardavam suas lancheiras e poderiam ler um livro e esperar o momento do intervalo.

A sala tinha sempre movimento. Poderia parecer bagunçada para quem olhava de fora, mas era como as crianças se envolviam nas atividades e, como elas faziam tudo com muita autonomia, eu tinha até tempo para fazer registros fotográficos!

Direito de explorar: formas, texturas e cores

O trabalho com o desenho foi realizado a partir da minha perspectiva de que existe um grande potencial no traço das crianças. O desenho é um meio de comunicação, expressão e registro. Derdick (1989) diz que o desenho da criança é decisão, criação, revelação e reflexão é uma linguagem lúdica, uma maneira que ela tem de se apropriar do mundo, por isso, vai além do desenvolvimento da consciência do campo retangular do papel. Não se trata, portanto, de copiar formas e figuras e também não é uma questão de escala e proporção. Por isso, ao longo do ano não ofereci nenhuma atividade xerocopiadas para que as crianças colorissem. O trabalho com o registro em papel foi sempre em folhas em branco, prioritariamente de dois tipos, papel sulfite tamanho A3, papel pardo em diferentes tamanhos.

Minha intenção ao deixar papel formato A3 e giz de cera todos os dias para as crianças era o de encorajar que elas deixassem suas marcas, criassem e fizessem um registro espontâneo. Como vimos em Vigotski (1993 [1931]), conforme desenham, as crianças desenvolvem a função do simbolismo e aprendem que podem passar do desenho de coisas para o desenho de letras. Vigotski (1993 [1931]) afirma ainda que, o domínio de um sistema de signos, como a cultura escrita, não pode ser alcançado de uma maneira mecânica e externa, mas é o resultado de um processo não linear, ou seja, que avança e retrocede.

O registro por meio de desenhos acontecia como já mencionado, de duas maneiras, de forma livre quando a criança desenhava sobre algo de seu interesse e quando eu solicitava que ela fizesse um desenho. Narro a seguir duas situações de desenho em que eu solicitei às crianças a responderem algo.

A primeira situação foi motivada a partir da leitura na roda coletiva com toda a turma do livro *Bichos do lixo*, de Ferreira Gullar (2013). No livro, o autor compartilha um exercício que fez de colagem de papéis de diferentes texturas e tamanhos transformando o que era lixo em imagens de bichos e outros desenhos. Após a leitura, discuti com as crianças temas relacionados ao consumo sustentável e atitudes como as de reciclar e reutilizar. Como proposta para que elas pudessem desenvolver uma consciência sustentável a partir de ações como reciclar folhas de jornal que iriam para o lixo para assim criarem seus próprios bichos. Primeiro, em um grupo pequeno enquanto as demais crianças trabalhavam com outras atividades, pedi para que as crianças rasgassem o jornal, depois, a partir desses pedaços de papel pedi que elas imaginassem um bicho e tentassem montá-lo a partir dos papéis rasgados. Na sequência ofereci cola para que fixassem os papéis na folha já no formato do bicho. Mariana montou um jacaré em uma folha de sulfite tamanho A3, como se vê na Imagem 1. Depois, pedi que as crianças pintassem com apenas uma cor de tinta seu bicho. Em outro dia, depois que os bichos estavam secos, as crianças receberam seus papéis de novo e solicitei que desenhassem com giz de cera uma paisagem para seu bicho.

Com essa atividade, a turma pode renovar seu olhar, dar um novo significado aos pedaços de jornal e propor sua transformação de modo criativo. Todas estas etapas foram feitas exclusivamente pelas crianças.

A segunda situação foi motivada a partir da leitura na roda coletiva com toda a turma da obra *Misturichos*, de Renata Bueno (2012) que apresenta poemas que explicam o que os bichos são e o que fazem, mas esses não são bichos comuns, são uniões malucas de dois bichos, como o ‘cachopolvo’, o ‘minhocurso’, dentre outros. Depois de dividir as crianças em pequenos grupos que realizavam distintas atividades, sentei-me com o grupo que faria um registro gráfico. Primeiro, convidei aquele pequeno grupo de crianças a criar uma mistura de bichos a partir de uma metade de bicho colada no centro em uma folha de sulfite tamanho A3 e dar um nome para sua criação. Cada criança pode escolher qual metade de bicho dentre as opções que eu havia já colado, qual seria o seu. Após criarem seu bicho, pedi que realizassem de giz de cera o desenho de uma paisagem para completarem a folha. O bicho do Rafael foi feito a partir da metade de

um rato e seu resultado foi a junção de mais outros dois, da cauda de um jacaré e da barriga de um tigre, o nome que ele deu ao seu bicho foi Ratigrera, como ilustra a Imagem 2.

Com essa atividade, a turma foi mais uma vez desafiada a expressar-se, criar e imprimir sentido. Mesmo que eu tenha colado a metade inicial do bicho, as crianças tiveram autonomia de realizar sua atividade de maneira ativa.

As imagens abaixo ilustram essas situações:

Imagem 1 – Bicho do lixo de Mariana (09/09/2015)



Imagem 2 – Misturibicho do Rafael (17/04/2015)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

Ressalto que em ambas as atividades meu papel enquanto docente foi o de realizar a seleção da história, planejar uma atividade a partir da história, mas uma atividade que colocou as crianças como ativas e capazes. Também fui responsável em preparar a sala, os materiais e criar o sentido de estarmos realizando aquela e não outra atividade, em tudo havia a minha intencionalidade.

Direito de explorar: palavras, emoções e histórias

O direito de explorar palavras, emoções e histórias vem evidenciado ao trabalho com a cultura escrita. Este, por sua vez, foi realizado tendo por base a expressão das crianças, partindo daquilo que nessa fase mais lhes interessa, seus nomes e depois se ampliando. Como já disse anteriormente, não existe como separarmos uma atividade relacionada somente a um dos campos de experiência. Então, a leitura de livros, a manifestação oral das opiniões e

proposições, e o registro das crianças sempre estiveram muito imbricados.

Por ter clareza das colocações de Vigotski (1993 [1931]) de que muitas vezes o ensino do mecanismo de escrita e leitura prevalece no trabalho com as crianças pequenas, não queria algo artificial, por isso, não propus às crianças atividades como cobrir letras tracejadas ou cópias de frases criadas por mim. Dentre os temas que motivaram a escrita em minha turma, saliento dois: nomes próprios e a Superquadra.

Os nomes próprios foram trabalhados em várias situações, na roda, estavam em fichas, crachás etc, mas estavam principalmente nos materiais que envolviam letras confeccionados por mim. Assim, as crianças da minha turma tinham a possibilidade de escrever o nome dos colegas de diferentes maneiras com diferentes materiais. Como se observa na Imagem 3, Pyetra está utilizando o alfabeto móvel para escrever o nome de seus colegas, Gabriel e Arthur, impressos em modo paisagem, com tamanho correspondente às peças do alfabeto móvel em papel sulfite colorido.

Outro material que confeccionei era o da escrita dos nomes dos colegas com prendedores, como mostra a Imagem 4. Os gabaritos com os nomes eram feitos de EVA e tinham a largura dos prendedores.

A seguir as imagens mostram essas situações:

Imagem 3 – Pyetra desenvolvendo atividade (11/05/2015)



Imagem 4 – Atividades diversificadas para realização de registro (14/04/2015)



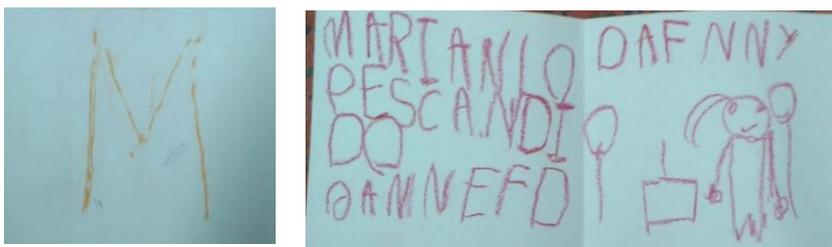
Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

Nessas atividades a criança desenvolve habilidades viso motoras, a coordenação motora fina, além de realizar a escrita em outra dimensão que não a do lápis e papel. Esses materiais eram oferecidos às crianças em meio a outras possibilidades de atividades, e eu procurava sempre estar perto da criança acompanhando-a, sentava-me ao seu lado provocando-a com perguntas relacionadas ao que seria escrito, quais as letras ela conhecia etc, por fim, pedia que ela lesse os nomes.

As crianças aprenderam o nome dos colegas e depois escreviam bilhetes para eles. Tínhamos uma caixa de correio para depositarmos os bilhetes e um quadro de avisos em que os recadinhos poderiam ser afixados e todo um material de apoio que servia a esse propósito como: ficha com os nomes das crianças, letras de lixa, letras em relevo feitas com cola-quente, giz de cera, papel em diferentes tamanhos, formatos e cores.

Abaixo na Imagem 5, o bilhete que a Dafnny escreveu para a Mariana, na parte da frente do bilhete, a letra M em relevo dava uma pista do destinatário daquela correspondência.

Imagem 5 – Atividades diversificadas no horário da entrada (23/04/2015)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

Nos bilhetes havia a escrita espontânea, a cópia do nome do colega e a assinatura da própria criança. A partir da leitura do livro O carteiro chegou, de Allan Ahlberg (2007), expliquei a estrutura de cartas e bilhetes, o próprio livro traz vários modelos de bilhetes e cartas, salientei que esse tipo de texto deveria comunicar algo para alguém e deveria vir assinado, orientei também quanto a necessidade de se colocar a data, mas nem sempre as crianças lembravam. Segundo Vigotski (1993 [1931], p. 141):

A criança deve sentir a necessidade de ler e escrever ... Portanto, ao mesmo tempo em que se fala da necessidade de ensinar a escrever na idade pré-escolar, surge a necessidade de que a escrita seja tão vital quanto a aritmética. Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser causada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial para ela. Só então teremos certeza de que ela se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo de linguagem realmente novo e complexo.

Os bilhetes eram uma escrita genuinamente do interesse das crianças que queriam comunicar seus pensamentos e ideias aos colegas.

Dentro do tópico da Superquadra, o trabalho partiu da exploração do espaço físico da própria sala e depois da escola. A escolha por trabalhar com esse tema não foi aleatória, mas partiu dos meus interesses pessoais de estudo, no mestrado trabalhei com o tema criança e cidade (FARIAS, 2015). As discussões realizadas permitiram-me entender que a cidade é um lugar de compartilhamento, educação, respeito e de encontro, além de ser direito de cada um de nós habitar, usufruir e fruir nela (WARD, 1978). Quis, portanto, ocupar a cidade com a minha turma, mas principalmente, quis levar as crianças a discussão sobre o direito à cidade, a refletir sobre os espaços em que circulávamos e fazer proposições a respeito deles. Nesse sentido, provoquei as crianças a falarem sobre seus desejos, sentimentos e percepções, para depois de gravar suas falas, ser escriba das mesmas.

Esse exercício de observação, exploração, ocupação, reflexão e opinião aconteceu ao longo do ano de maneira integrada e contínua. Foi um trabalho que partiu de ações simples como, piquenique, roda de história, brincadeira, dança etc, cada uma dessas atividades foi realizada diversas vezes em diferentes espaços, dentro da sala de atividade, no pátio da escola, na quadra esportiva ao lado da escola, nos pilotis dos prédios próximos à escola, nas calçadas, nos gramados e no parque Olhos D'Água.

Em nossos passeios, explorei com as crianças seus sentidos corporais, chamava sua atenção à paisagem, às texturas que podíamos tocar, aos cheiros que sentíamos e aos sons que ouvíamos. O sentido da visão foi muito experimentado na medida em que chamei a atenção das crianças quanto às características arquitetônicas dos prédios, observamos elementos naturais e de intervenção urbana, principalmente o grafite.

Para fomentar as discussões com a turma a respeito do direito à cidade, de outros direitos das crianças e a começar provocações para que as crianças passassem a observar os espaços e fazer proposições em relação aos mesmos, li alguns livros que considero chave nesse trabalho, são eles *Se a criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier (2003); *Aventura animal*, de Fernando Vilela (2013); *Cocô de passarinho*, de Eva Furnari (1998) e *Tem de tudo nesta rua*, de Marcelo Xavier (2009).

Na roda, após a leitura de cada um desses títulos e, em outros momentos também, conversava com as crianças sobre vários temas relacionados à Superquadra, por exemplo, o que gostavam e não gostavam, o que faltava, o que poderia ser feito para que fosse um lugar melhor. Essas conversas eram sempre gravadas em meu celular para que eu depois pudesse trabalhar com essas falas.

Como culminância do tema, escrevi um Manifesto do 2º Período B à comunidade, o qual continha uma breve explicação do projeto e frases das crianças a respeito do que observaram que poderia melhorar na Superquadra. Abaixo o que as crianças pontuaram:

MANIFESTO DAS CRIANÇAS DA TURMA DO 2º PERÍODO B DA ESCOLA CLASSE 415 NORTE Projeto “Na superquadra, no pilotis, nas não ruas e não esquinas: explorando Brasília”

O objetivo principal do projeto foi a vivência pelas crianças de maneira prática, da organização da cidade de Brasília e seus diferentes espaços. E assim, fossem consideradas protagonistas de sua aprendizagem para além de uma educação institucionalizada, descobrindo, experimentando, observando e opinando a respeito da superquadra 415 Norte.

Neste sentido, as crianças apontaram atitudes para a conservação e preservação deste ambiente, as quais seguem:

“Não parar o carro no meio da rua” – Heloísa

“Quando formos atravessar o carro tem que parar” – Pyetra

“Não pode deixar cocô no chão” – Emanuelli

“Não jogar lixo na superquadra” – Mônica

“Levar a sacola para juntar o cocô do cachorro” – Mônica

“Limpar o parquinho” – Rafael

“O posto policial está vazio. Chamar os policiais” – Manuella

“Consertar o parquinho” – Manuella

“Colocar telhado na quadra de esporte” – Manuella

“Plantar frutas na superquadra” – Mônica

“Plantar mais flores” – Heloísa

Portanto, queremos por meio desta carta, deixar manifestas as preocupações e opiniões das crianças esperando ser respondidas por meio de diálogo e ações de parceria entre a prefeitura da superquadra e a Escola Classe 415 Norte.

Agradecemos a sua atenção e contamos com a sua colaboração,

Servi como escriba das crianças, ou seja, a partir do que elas falaram, escrevi. Depois de digitar as falas, apresentei o manifesto impresso às crianças e pedi que elas assinassem. Em seguida o reproduzi em folhas coloridas para que fossem utilizadas como lambe-lambe.

Nesse trabalho, criei situações e promovi experiências em que as crianças estavam em contato com os signos da escrita convencional, levando-as a compreender os diversos papéis sociais que a escrita assume. Eu estimulava a oralidade das crianças e registrava por meio da linguagem escrita suas ideias.

Paralelamente, pedi que as crianças autoras que copiassem suas frases em uma folha de papel A4; essas folhas também foram xerocopiadas e utilizadas como lambe-lambe. Por fim, pedi que as demais crianças ilustrassem uma frase que estava impressa em um quarto da folha de papel A4, cada quadrante seria usado como um panfleto. Abaixo as imagens ilustram o resultado dessas atividades:

Imagem 6 – Lambe-lambe com a reivindicação da Mônica (28/07/2015)

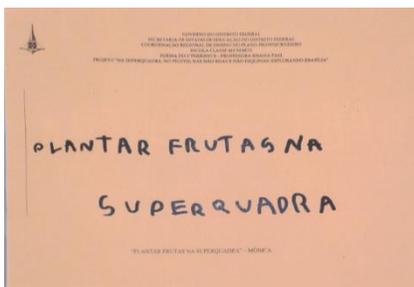


Imagem 7 – Panfleto com a reivindicação da Manuella (22/07/2015)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

Com todo o material impresso em mãos, organizei com a turma para sairmos e colar o Manifesto nas portarias de todos os prédios da Superquadra, colar também os lambe-lambe com as frases nas colunas dos pilotis, enquanto um grupo de crianças colava os lambe-lambes, outro grupo era responsável ainda por entregar os panfletos as pessoas que encontrávamos. Essas crianças conversavam com a pessoa sobre o nosso projeto e sobre os desejos que tinham para que a Superquadra fosse um lugar melhor.

O Manifesto foi resultado da expressão oral, dos desejos das necessidades e opiniões das crianças. Elas então puderam crescer em sua consciência sobre a existência de textos escritos e sua função para comunicar seus pensamentos e sentimentos. Afinal, os textos reivindicavam o que elas queriam para que a Superquadra fosse melhor.

Aqui, o contexto da vida cotidiana traz o sentido da palavra, no diálogo com as crianças, entre elas mesmas e com os espaços que coabitavam estava a força e a singularidade das potencialidades das crianças. Elas produziram e participaram de experiências significativas com a escrita, o que as fortaleceu e as formou criticamente, assim, usamos a palavra “[...] como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente” (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 19).

Desse modo, portanto, a cópia da escrita não foi trabalhada de maneira mecânica, de fora, através de repetições do alfabeto, cópias de textos de cartilhas, no caso da minha turma a escrita tornou-se algo político, de expressão, de reivindicação por uma cidade melhor. As crianças descobriram que as linhas que desenharam significavam algo, não qualquer significado, mas um sentido peculiar, que veio da sua própria fala.

Acredito que nessas atividades e nas demais que desenvolvi com as crianças cumpri o papel que Vigotski (1993 [1931], p. 143) atribui a pedagogas de:

organizar a atividade das crianças para passar de um modo de linguagem escrita para outro, deve saber como conduzir a criança em momentos críticos e até a descoberta de que ele não pode apenas desenhar objetos, mas também a linguagem. Mas esse método de ensino de escrita pertence ao futuro.

O trabalho ganhou projeção e minha turma foi convidada a participar da solenidade de assinatura do Projeto de Lei da Primeira Infância, encaminhado pelo ex-governador do Distrito Federal, Rodrigo Rollemberg, à Câmara Legislativa do Distrito Federal em 07 de dezembro de 2015.

Considerações finais

Diante das reflexões postas neste capítulo, queremos retomar algumas ideias e lançar questionamentos também.

Primeiro, pedimos que a atenção dos leitores se volte às coisas do cotidiano, prezem por utilizar o vocabulário que caracteriza e reconhece as especificidades da Educação Infantil e das crianças.

Segundo, chamo atenção para o fato de, apesar de desde a década de 1980 os marcos legais estabelecerem direitos e prioridade às crianças, no ano de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia de COVID-19. Como enfrentamento à pandemia, tivemos a suspensão das atividades presenciais, e o fechamento de instituições educativas trouxe à baila uma série de Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Notas Técnicas, Decretos e etc, propondo ações absurdas que não respeitavam as especificidades e legislações já existentes. Este tipo de proposição evidencia uma triste realidade, existe ainda hoje uma descaracterização quanto ao propósito, identidade, função e funcionamento da primeira etapa da Educação Básica. O que nos leva às seguintes questões: muito já avançamos, mas o que falta para a efetivação de nossas leis? Como garantir os direitos das crianças no âmbito da educação? Qual o meu papel enquanto professora da EI frente aos desafios cotidianos que temos enfrentado?

Terceiro, sobre o processo do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, ressaltamos que não é um processo linear, constante que se apoia somente em uma atividade, por exemplo, a técnica de cópia de letras, mas sim em um conjunto de experiências em que as crianças são protagonistas e agem desenhando, falando de seus desenhos, tendo tempo para brincarem de imaginar com seus pares e com adultos também.

Quarto, sobre as atividades realizadas destacamos que a palavra foi trabalhada para além do código, ela foi para aquele grupo de crianças um instrumento político de reivindicação pessoal e coletiva para o bem social. Foi também a expressão das ideias e sentimentos das crianças e assim elas puderam ampliar sua compreensão de que a escrita registra e comunica.

Por fim, retomamos Manoel de Barros e sua epígrafe, que possamos ser rio, ter areia, conchas e os passarinhos possam pousar em nossas margens para cantar seus belos gorjeios.

Referências

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Lei N.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Lei N.º 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_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- BUENO, Renata. **Misturichos**. Ilustrações de CARVALHO, Beatriz. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREUD, Sigmund. **A sexualidade Infantil**. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/filosofia/textos/a_sexualidade_infantil_freud.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. São Paulo: Moderna, 1998.
- GULLAR, Ferreira. **Bichos do lixo**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2012.
- JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 11 -42.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MELLO, Suely Amaral ; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, v. 33, p. 135-160, 2015.
- RUS PEREZ, Jose Roberto; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 649-673, 2010.
- PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990. p. 7-33.
- 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, v. 1, p. 199-2015.
- SOUZA, Regina Aparecida Marques de; GONZAGA, Nair Terezinha Rosa de Oliveira; 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, p. 322-338, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas**, v. 3, p. 127-144. 1993 [1931]. Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- VILELA, Fernando. **Aventura Animal**. São Paulo: DCL, 2013.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo**. São Paulo: Formato Editorial, 2003.

XAVIER, Marcelo. **Tem de tudo nesta rua**. São Paulo: Formato Editorial, 2009.

2.

Políticas de Currículo para a Educação Infantil

Maria Aparecida Camarano Martins

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ordenamento jurídico brasileiro compreende que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 05 (cinco) anos de idade”, segundo art. 208, inciso IV (BRASIL, 1988)¹. Desse modo, fica instituído legalmente no capítulo da educação o reconhecimento social das crianças, desde a mais tenra idade, como sujeito histórico de direitos no nosso país.

Pensar a Educação Infantil como um direito da criança, pressupõe, outrossim, considerá-la na perspectiva do dever do Estado, que desde então precisa ofertar, no âmbito dos sistemas de ensino, o atendimento a essas crianças em creches e pré-escolas. A inserção de tais instituições no campo da educação foi também preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), capítulo IV, Art. 54, inciso IV, que considera ser dever do Estado garantir matrícula em creche e pré-escola às crianças de zero a 05 anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Esse reconhecimento vem se constituindo historicamente e tem possibilitado outros avanços na legislação brasileira, que imprimem um novo olhar sobre os processos formais de educação, qualificando os debates e intensificado as pesquisas acadêmicas. Segundo Oliveira (2002), tal processo também impulsionou a realização de debates entre diferentes segmentos da sociedade na busca pela garantia constitucional do direito das crianças frequentarem creches e pré-

¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº. 53 de 2006.

escolas de qualidade social, bem como em “defesa de um novo modelo de Educação Infantil” (ibid, p. 117). Nessa nova matriz, a intencionalidade educativa ultrapassa visões anteriormente presentes no imaginário educacional brasileiro – que ora compreendiam que as instituições de cuidado e educação possuíam caráter meramente assistencialista, ora pressupunham a preparação das crianças para a escolarização futura (HADDAD, 2010).

A garantia desse direito constitucional e a busca por um novo entendimento acerca da Educação infantil, culminaram em amplo debate sobre qual proposta curricular poderia ser adotada (ou não) pela área da Educação Infantil. Esse debate, impulsionado pela ação do campo político, mas também de militantes, profissionais e pesquisadores da área da Educação Infantil 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).

A LDB reafirma a importância de creches e pré-escolas como espaços coletivos educacionais comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo que esse processo ocorre por meio das relações sociais que elas estabelecem com seus pares e com adultos distintos de seus familiares no cotidiano dessas instituições, em especial, por meio do brincar.

A escolha das interações e brincadeira de meninos e meninas como eixos estruturantes do currículo de creches e pré-escolas implica, outrossim, diferentes concepções de criança, de infância e de Educação Infantil que se potencializam quando conjugadas às funções sociais que se consubstanciam nessa perspectiva. Ou seja: o compromisso com o desenvolvimento das crianças presente nas ações de cuidado e educação dirigidas às crianças, complementam à ação das famílias e evidenciam novas concepções de currículo que permeiam esse processo educativo.

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. Esse procedimento se dá 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 zero até 06 anos de idade. Esse contexto traz, assim, relevância aos estudos ancorados na teoria histórico-cultural.

Educação Infantil no Brasil: entre conhecimentos, experiências e saberes, cuidado e educação

A década de 1990 foi marcada por um grande avanço nas políticas públicas para a Educação Infantil, em nosso país, com importantes efeitos no âmbito da educação, sobretudo, no que se refere aos cuidados e à educação destinados às crianças de 0 a 6 anos de idade. O reconhecimento de creches e pré-escolas como instituições educativas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), impulsionou fortemente o atendimento, principalmente, nas creches, antes restritas ao contexto de políticas públicas de caráter assistencialista, que se estendeu durante algum tempo.

Importante destacar que a LDB (BRASIL, 1996) estipulou o prazo de três anos para a integração das creches aos seus respectivos sistemas de ensino, a contar da data de sua promulgação. Conforme preconizado no Art. 89 dessa legislação, “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, embora algumas delas tenham sido incorporadas muito anos depois, como no caso das creches no âmbito do Distrito Federal, que só foram integradas ao sistema de ensino em 2011.

Podemos atribuir grande parte desse 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 das mães trabalhadoras e militantes da área da infância, que reivindicavam a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil.

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, 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 desses contextos educativos, impulsionou o MEC a constituir vários documentos, tais como: (BRASIL, 1994) Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil; (BRASIL, 1994) Educação Infantil no Brasil: Situação Atual; (BRASIL, 1995). Educação Infantil: Bibliografia Anotada (BRASIL, 1995) dentre outros, dos quais evidenciamos, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Publicada em sua primeira edição em 1994, estabeleceu objetivos, a médio e longo prazo, voltados à expansão da oferta de vagas para a criança de zero a 06 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, de modo complementar à ação das famílias². Tal documento muito contribuiu para a inserção da Educação Infantil no campo da educação, o que é preconizado no Art. 29 da LDB (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

² Cabe ressaltar que nessa perspectiva de complementaridade das ações de cuidado e educação junto às famílias, exalta-se o reconhecimento dos diferentes arranjos familiares, para além do sentido de família nuclear constituída de pai, mãe e filhos, fruto das mudanças sociais, econômicas e culturais por que passam nossa sociedade.

políticas educacionais brasileiras voltadas à infância, à criança e sua educação que, especificamente tratem das peculiaridades hoje 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 a serem consideradas no âmbito das creches e pré-escolas, envidando condições necessárias para o desenvolvimento de ações de modo que se efetive o cumprimento da legislação vigente.

Os documentos publicados naquele período evidenciavam a importância dessa fase da vida, assinalando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Para além, esses documentos 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 o paradigma vigente, que se responsabilizava pela realização de atividades educativas de preparação das crianças para a escolarização futura.

Dentre eles, referimo-nos à primeira versão do documento de Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças³. (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

³Em sua segunda versão, o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS, 2009), evidencia questões relativas às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, como também em relação à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento, tanto governamentais como não governamentais, marcadas fortemente pelos direitos fundamentais da criança ganharam corpo e marcaram as relações políticas, sociais e econômicas tão presentes nos dias atuais.

e em municípios de capitais. O texto identificou “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 9394/1996 (BRASIL, 1996) outros documentos foram produzidos no âmbito da legislação educacional brasileira e objetivaram a mesma virada epistemológica: o estabelecimento de diretrizes e orientações pedagógicas a serem realizadas em creches e pré-escolas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) serviu de base para a constituição de uma política curricular para a Educação Infantil, outro documento oficial elaborado pós-LDB/96, com o objetivo de subsidiar as instituições de Educação Infantil no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Em 1999, com a aprovação do Parecer CEB 22/98 em 17/12/1998 (BRASIL, 1998) que possibilitou a elaboração, discussão e entendimento da Resolução CEB nº 01/1999 (BRASIL, 1999), foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 01/1999). Neste documento estão expressos os pressupostos de trabalho pedagógico para a educação básica, no artigo 2º:

[...] 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 naquele período sendo que, 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. Afasta-se, portanto, 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 das ações das instituições de Educação Infantil ancorado na concepção de criança sujeito histórico de direitos, temos nas DCNEI art. 4º, a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico. Este documento define as metas que se pretende para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, educadas e cuidadas nas instituições. 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, e em consonância às referidas DCNEI de 2009, o Currículo da Educação Infantil articula-se 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”.

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 que o acesso, a permanência e o processo de desenvolvimento das crianças nas instituições que se dedicam a essa 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 zero a 06 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.

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)

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 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)

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, em relação à Educação Infantil, podemos considerar que o referido documento decorre das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2009). Assim, as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica foram consideradas na BNCC da Educação Infantil como parte importante desse 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 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) que determina, em seu art. 26, que:

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, em que 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).

Assim sendo, 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.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação– SEEDF, inicia esse processo a partir da homologação do referido documento, para adequação às exigências devidas da primeira edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal (BRASILIA, 2018) envolvendo nessa discussão toda a rede de ensino. Esse documento foi aprovado pelo Conselho de Educação Distrito Federal, Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018. Em relação à Educação Infantil, denominada 1º Ciclo da Educação Básica, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil se alinha, dentre outros documentos, às DCNEI/2009, e à BNCC – Educação Infantil, na organização dos três grupos de faixa etária, CRECHES: Bebês – zero a 1 ano e 06 meses; Crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. PRÉ-ESCOLA: Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses, que se alinham aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes a cada uma delas.

A Educação Infantil no Currículo em Movimento do Distrito Federal também se organiza em consonância com a BNCC - Educação Infantil na constituição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, refletidos na concepção de criança sujeito de

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

direitos: direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, baseando-se nesses direitos e no protagonismo da criança, também estabelece 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; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Os campos de experiências constituem uma organização curricular fundada nas vivências das crianças em diferentes situações e saberes provenientes da vida, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeira, conforme apontado nas DCNEI.

Nesse aspecto, o Currículo em Movimento da Educação Infantil no Distrito Federal organiza-se em quatro eixos integradores correspondentes às ações de educar e cuidar, brincar e interagir. Esses conceitos se entrelaçam aos eixos transversais que se coadunam aos Campos de Experiências vivenciados pelas crianças nas relações que estabelecem com o meio: à Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade.

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 de as instituições de Educação Infantil reconhecerem as situações vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos relacionais como constitutivos de suas experiências e saberes. Pois, partindo delas, as crianças possam se apropriar dos “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). Assim, 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).

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 o/a professor/a, na constituição do processo educativo, é o “organizador do meio social educativo”(ibid,76). Ou seja, na base do processo educativo, o que constitui um desafio que se imprime ainda hoje diante dessa possibilidade, 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 nessa 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).

Acreditamos que esse entendimento possa provocar uma reflexão do/a professor/a 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 contexto de novas experiências educativas, outros avanços, e uma maior compreensão do que se desprende do cuidado e educação, das interações e brincadeira em contextos de Educação Infantil.

Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos entre o currículo e a prática pedagógica

As instituições de Educação Infantil organizam-se 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 constitutivos 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, este “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 se constitui, para Vigotski (2018), como um processo dinâmico pautado na unidade hereditariedade-meio. Não se dá de forma mecânica a fatores externos, e tampouco 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 emergem de seus interesses (ibid, p.65).

Ressaltando as experiências que possibilitem o desenvolvimento de sua integralidade e que são oriundas das vivências cotidianas das crianças, presume-se que se tratem 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 nessa 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 1998,

com a inserção de creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica. Esse cenário gera a possibilidade de uma nova configuração nesses contextos educativos, demandando uma reorganização intencional dos processos voltados ao desenvolvimento da criança, compreendida nessa 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. Assim, 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, como fora em relação ao Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação 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 integrantes 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 o/a professor/a, na constituição do processo educativo, é o “organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). Ainda hoje essa possibilidade é 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 do/a professor/a 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.

Referências

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 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 n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: 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. Brasília: 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. Brasília; MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Portaria n.º 1.570. Homologa o Parecer CNE/CP n.º 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.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil.** Brasília: SEEDF, 2013.

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.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília: 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Educação Infantil:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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. 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. 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.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

3.

Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

“Ao ler e reler os trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski, tenho sempre a sensação de que algo não compreendi neles até o fim. Então, eu sempre tento encontrar e formular com precisão a ideia principal que o guiou desde o início de sua atividade científica.”

Daniil Elkonin citado por Zoia Prestes (2012)

Para começo de conversa

Escolho o texto em epígrafe para iniciar essa conversa, pois traduz parte do meu sentimento em relação à obra de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), sendo a outra parte, o encantamento que se deu quando conheci esse apaixonante e revolucionário autor nas aulas de algumas professoras do curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade de Brasília há 10 anos, e que permanece comigo até os dias de hoje. De lá para cá, as inúmeras leituras desse autor sobre diferentes temáticas reorganizaram os meus saberes e fazeres como professora da educação básica, nortearam o meu olhar como pesquisadora das infâncias, têm me constituído como professora do ensino superior e como eterna estudante de sua obra, pois faço parte do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos na Teoria Histórico-Cultural sediado no Distrito Federal, que se dedica a estudar coletivamente obras publicadas pelo teórico bielorrusso.

Lev Semionovich Vigotski apresentou novos marcos teórico-metodológicos, referendando a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Acompanhado por um grupo de pesquisadores com o qual 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 aprendizagem e desenvolvimento da cognição, da emoção e da individuação. (BARBOSA; SOARES, 2018)

No sentido de contribuir com a difusão da obra de Vigotski e colaboradores entre professoras e professores da Educação Infantil, entendida aqui como um campo específico da pedagogia, uma das ciências da educação, e compreendendo que as ciências são constituídas de perspectivas e abordagens teóricas sobre determinado campo epistemológico, o presente artigo tem como objetivo apresentar alguns apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural.

O texto está organizado em quatro tópicos, a saber: a) aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, que apresenta conceitos primordiais para uma aproximação teórica com a perspectiva; b) periodização do desenvolvimento infantil, que apresenta a organização de estágios do desenvolvimento, partindo da atividade principal como norteadora do desenvolvimento humano; c) a institucionalização na infância, que apresenta a perspectiva da instrução na Educação Infantil de orientação dialética e de caráter humanizador; d) a brincadeira de faz de conta como atividade principal na infância.

Aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural

Tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do
homem, todo o mundo da cultura, diferentemente
do mundo da natureza, tudo isso é produto da
imaginação e da criação humana que nela se
baseia. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Embora o termo cultura seja um eixo central no construto teórico de Vigotski (1896-1934), não foi objeto de sua atenção o aprofundamento conceitual do termo (PINO, 2005). Vigotski citado por Pino (2005) comenta que a “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” Segundo o autor, esta foi uma das breves pistas deixadas por Vigotski e nesta frase, com a palavra produto, percebe-se uma linha que separa cultura e natureza, as une e passa pelo homem, um ser da natureza e agente de

transformação, “capaz de produzir cultura e incapaz de produzir natureza”, retomando o debate filosófico sobre a natureza e a cultura (PINO, 2005).

Desenvolvimento biológico (filogenético) e desenvolvimento cultural (ontogenético)

O desenvolvimento humano tem uma base biológica, que é o desenvolvimento filogenético relacionado à história da nossa espécie humana, e um desenvolvimento cultural, chamado ontogenético, que está relacionado à história construída pela humanidade através dos bens e ferramentas culturais. Nesse sentido, destaco que essa concepção de desenvolvimento exclui o caráter universal do desenvolvimento, pois as realidades (biológica e cultural) pertencem a ordens diferentes, sendo interdependentes e constitutivas de dimensões de uma mesma e única história humana.

Entendemos que esta integração da criança ao ambiente cultural se dá por meio da relação da criança com os espaços e os seres humanos que os constituem. Pois, segundo o princípio de Vigotski presente no livro *Obras Escogidas Tomo III* (2012a) tratando sobre a origem social das funções psíquicas superiores, o ser humano necessita de um nascimento cultural, pois apenas o nascimento biológico não lhe assegura a condição de ser humano. Na obra *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (2018), Vigotski explica que o desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo essa unidade não é constante, não é permanente, sendo mutável, diferenciada e constituída de diversas formas.

Vivência: unidade pessoa-meio

No mesmo livro, Vigotski (2018) conta a história de um caso clínico acompanhado por sua equipe para explicar a vivência, um conceito basilar na Teoria Histórico-Cultural. “A vivência é uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.” (VIGOTSKI, 2018, p.75).

O caso consiste na história de três crianças da mesma família que viviam com a mãe que bebia e sofria transtornos nervosos e psíquicos.

Certo dia a mãe tentou atirar um filho pela janela, espancou e derrubou as crianças no chão. Esse era o cenário cotidiano delas. As três crianças foram levadas à clínica e cada uma delas apresentava um quadro diferente em relação a mesma situação, sendo que a criança menor reagia à situação com uma série de sintomas neuróticos e defensivos como medo extremo, enurese, gagueira, silenciamento, e às vezes perdia até a voz. A criança do meio desenvolveu um estado de extremo sofrimento pela relação afetiva contraditória com a mãe, devido ao choque da relação positiva e negativa, traduzida na relação afetiva forte com a mãe e o ódio terrível dela. Então, ela queria voltar logo para casa e ao mesmo tempo expressava pavor quando falavam do retorno. A criança mais velha, era um menino tímido, mas que apresentava traços de maturidade, seriedade e preocupações precoces. Esse filho entendia que sua mãe era doente e sentia pena dela, também se preocupava com os irmãos menores que ficavam em perigo quando a mãe se enfurecia. Ele assumiu o papel de chefe da família, acalmando a mãe, afastando-a para que não fizesse nada contra os pequenos, e consolá-los.

Nesse sentido, o curso de seu desenvolvimento foi bruscamente alterado, seus interesses e preocupações não eram os mesmos dos seus colegas coetâneos. Podemos perceber que cada criança vivenciou a mesma situação de uma forma diferente, pois se constituíram três vivências distintas acerca da mesma situação, pois cada uma toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento de forma singular. Desse modo, “vivência é uma unidade na qual se representa de modo indivisível, por uma lado o meio, o que se vivencia e por outro lado como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Aprendizagem e desenvolvimento

No texto *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (VIGOTSKI, 2010a), Vigotski nos dirá que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez no ingresso da criança em instituições educativas, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida dela. Opondo-se à concepção de universalidade e prontidão do desenvolvimento para a aprendizagem, Vigotski explica que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, de modo que aprendizagem não é vista em si mesma como

desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativando uma gama de processos de desenvolvimento, de modo que essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. “A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKI, 2010a, p.115) E como se dá a aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural?

Zona de desenvolvimento efetivo/ Zona de desenvolvimento potencial

Para pensarmos sobre como se dá aprendizagem, precisamos relembrar que há uma dupla zona de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural. Sendo que a zona de desenvolvimento efetivo, também chamada de zona de desenvolvimento atual/real (PRESTES,2012) materializa aquilo que a criança já aprendeu ou consegue realizar sozinha no momento, ou seja, seriam aqueles saberes já apreendidos por ela. Contudo, nosso interesse como professoras e professores de crianças se amplia para a zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2010), também chamada de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2012b ou zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2012), que tratam de processos de aprendizagem que no curso do desenvolvimento ainda estão em estado embrionário. No entanto, com a colaboração de parceiros mais experientes como adultos, ou seus pares criam possibilidades para o desenvolvimento.

Cabe salientar que esse processo não se dá de modo direto, mas que a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos parceiros mais experientes e o nível de tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança. Desse modo, destaca-se ainda que a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, não se produzem de modo simétrico e paralelo. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre os processos de desenvolvimento e da aprendizagem.

Situação social de desenvolvimento

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 necessidades e desejos das crianças 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. E como estaria organizada a periodização do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural?

A periodização no desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural

Ao falar sobre a periodização no desenvolvimento infantil no texto *O problema da idade*, Vigotski (2012b) 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).

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 livre)

Nessa perspectiva, os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Elkonin e Leontiev afirmam que 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. Leontiev citado por Facci (2004) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Apoiado nessa construção teórica da atividade-guia, Elkonin citado por Facci (2004), elenca os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam como: a) comunicação emocional do bebê abrange do nascimento ao 1 ano de vida do bebê, e está relacionada a todo o processo de interação do bebê com o meio; b) atividade objetual manipulatória, relacionada às 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 faz de conta relacionada às crianças pequenas de 4 a 6 anos, que se constitui como a atividade principal do desenvolvimento humano; d) atividade de estudo relacionada às crianças em idade escolar de 7 a 12 anos, onde o estudo sistematizado e a operacionalização de conceitos são características principais do desenvolvimento; e) comunicação íntima pessoal relacional abrange a puberdade enfocando as relações pessoais com seus pares prioritariamente; f) atividade profissional de estudo relacionada ao término da adolescência e o ingresso no mundo do trabalho. Essas etapas podem ser divididas também em três grupos, sendo a) primeira infância: comunicação emocional direta (primeiro grupo) e objetual manipulatória (segundo grupo); b) segunda infância: brincadeira de faz de conta (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo) e c) adolescência: comunicação íntima e pessoal (primeiro grupo) e atividade profissional de estudo (segundo grupo). Ressalta-se que essas etapas não são organizações rígidas e que há fluidez entre elas, justamente pelo caráter cultural e histórico do desenvolvimento

humano, que considera as vivências da criança e como ela dá sentido ao meio em que vive e as relações pessoais estabelecidas.

Vigotski (2012b) destaca que a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises, e estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o início da etapa seguinte. O autor destaca que esses períodos de crise produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança, e que os períodos têm tempo indeterminado, podendo durar vários meses, um ano, dois ao máximo. Vigotski (2012b) enumerou algumas características presentes nesses períodos de crise, como: a) os limites entre o começo e o final da crise e as idades próximas são totalmente indefinidos; b) presença de conflitos com outras pessoas e consigo mesmas; c) o negativismo como uma característica acentuada desse período, contudo, cabe ressaltar que os períodos de crise são distintos em diferentes crianças.

O autor identificou as seguintes crises: a) crises pós-natal – primeiro ano (2 meses-1 ano); b) crise de 1 ano – infância precoce (1 ano-3 anos); c) crise de 3 anos – idade pré-escolar (3 anos-7 anos); d) crise dos 7 anos – idade escolar (8 anos-12 anos); e) crise dos 13 anos – puberdade (14 anos-18 anos); f) crise dos 17 anos.

No início de cada período de idade, 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. Essa relação é chamada de situação social de desenvolvimento da dita idade, é o marco inicial para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante cada período etário. Designa as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se converta em individual (VIGOTSKI, 2012b).

A institucionalização na infância na Teoria Histórico-Cultural

Diante da constatação da 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 infância, Pasqualini (2004) pautou-se pela hipótese de que a produção teórica dos autores da psicologia histórico-cultural

sustenta a defesa do ensino como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto à referida faixa etária.

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 esquisitão (VIGOTSKI, 2010b, p. 144).

Por outro lado, as reações emocionais devem constituir a base do processo educativo. De modo que 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 estabelecer vínculos afetivos com as crianças, pois a partir do núcleo de interesses expressos por elas, nortearão a ações pedagógicas de instrução, conforme:

Detenhamo-nos em que a criança em idade pré-escolar pensa por representações gerais; ou em que seus interesses emocionais estão ligados ao sentido e ao significado que ela atribui a determinada situação; detenhamo-nos em que, em relação com isso, a esfera de comunicação da criança se estende — de qualquer maneira, parece-me que uma conclusão será imposta por si só. Essa conclusão é a de que uma criança em idade pré-escolar, por suas peculiaridades, está apta a iniciar um novo ciclo de instrução que não estava ao seu alcance anteriormente. Ela está apta a que esta instrução transcorra por certo programa. Mas ela, ao mesmo tempo, por sua natureza, interesses, nível de pensamento, pode assimilar este programa, na melhor das hipóteses, se for seu próprio programa. (VIGOTSKI, 2020, p. 14)

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, 2004). Leontiev, citado por Pasqualini (2004), não deixa dúvidas quanto ao papel diretivo do trabalho da professora e do professor na promoção do desenvolvimento da criança: a professora e o professor operam sobre a atividade da criança e determinam o desenvolvimento de seu psiquismo. Tal afirmação se mostra bastante relevante, pois se opõe diretamente à concepção do professor como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”. Na perspectiva do autor, a análise da atividade da criança visa justamente fornecer à professora e ao professor subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no desenvolvimento infantil. (PASQUALINI, 2004)

Assim como Vigotski e Leontiev, Elkonin citado por Pasqualini (2004), enfatiza o papel diretivo do adulto no processo educativo, pois conforme o autor, 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 e transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. À medida que a experiência social é assimilada, se formam nas crianças distintas capacidades.

Dessa forma, se entendemos o ato de ensinar em oposição ao imperativo de “seguir as crianças...”, ou seja, como intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos. (PASQUALINI, 2004, p.)

Nessa perspectiva, a educação na Teoria Histórico-Cultural, compreendida como organização intencional da vida, envolve indissociavelmente o “o quê ensinar” e o “como ensinar” e para tal é fundante que a professora e o professor da Educação Infantil compreendam o objetivo de seu trabalho pedagógico. 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)

Pino (2015) 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.

Silva (2012) alerta 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).

A brincadeira como atividade principal para a aprendizagem e desenvolvimento na infância

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 à dos adultos. Para Ribot, citado por Vigotski (2009), todos os objetos da nossa vida cotidiana são imaginação cristalizada. Esta metáfora se aplica bem na nossa analogia com toda a produção cultural em torno das crianças e suas infâncias, que são materializadas via livros, brinquedos, produções cinematográficas, produtos infantis, e nos recontos das crianças, como uma atividade criativa.

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, esta 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 se constitui 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 quatro 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, e manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção parece 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)

Vigotski (2009) 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 à 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 as mesmas.

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 (2008) 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 imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Nesse sentido, a ação na brincadeira realizada pela criança na primeira infância diferencia-se daquela que está em idade pré-escolar, ao passo que os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos. Mukhina, citada por Abreu et al (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 tem à mão.

Abreu et al (2018) alertam quanto o olhar para a brincadeira como possibilidade de desenvolvimento das crianças, e não devem se configurar como premiação no cotidiano da instituição educativa, ao passo que se constitui como um direito de aprendizagem das crianças na Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018). A vivência na brincadeira requer atenção e cuidado dos profissionais da educação pois, organizar os espaços e tempos para brincadeira, brincar com a criança, registrar do quê ela brinca e como brinca, respeitando o caráter autônomo da brincadeira são aspectos fundamentais para a prática pedagógica das professoras e professores que trabalham na Educação Infantil.

Para não concluir

Como iniciei o texto de forma intimista contando um pouco das minhas trajetórias nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo

da obra de Vigotski, retomo a citação de Daniil Elkonin para finalizá-lo também, pois ele cita que há uma ideia principal norteadora da produção teórica de Vigotski e de fato há. Pensando nessa ideia principal organizei esses apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos.

A tal ideia principal de Vigotski irradia para a revolucionária abordagem de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das crianças; para as atividades principais de cada etapa do desenvolvimento; para as crises que reestruturam a organização psíquica de cada criança e a lançam para um novo lugar de significação do mundo; para as relações das crianças estabelecidas entre seus pares e os adultos que as cercam; para a brincadeira de faz de conta como campo de criação e simbolização; para as ações intencionais de instrução para as crianças pequenas, mas sobretudo para a singularidade das vivências de cada uma delas, como cada criança atribui sentido às experiências vividas de modo único e irrepetível.

Nesse sentido, pensar uma Educação Infantil de orientação dialética, histórica e cultural nos desafia a vê-la como uma ciência 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. Vale frisar que não há uma criança universal, mas crianças geográfica, política e culturalmente situadas, com distinções de classe, raça e gênero que se interseccionam.

E será nos diálogos estabelecidos com as crianças reais das instituições educativas que conheceremos o mundo que as cercam e como elas dão sentido a ele, de modo que ser professora e professor de crianças contribuirá para a tarefa coletiva de humanização, compartilhando os saberes historicamente constituídos, e de preferência com um colorido emocional (VIGOTSKI, 2010). Pois, dialeticamente, todo ato educativo está impregnado de cuidado, entendido aqui como afeto, e todo ato de cuidado é um ato educativo.

Referências

ABREU, Fabrício Santos Dias de, COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza e SILVA, Daniela 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**. Brasília. Vol.5. nº2. Maio de 2018.

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.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação, 2018.

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.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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.

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

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.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. Tradução Zoia Prestes. 2008.

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. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar**. Tradução GOLUB, Fável; DARMAROS, Marina. Revisão técnica DELLARI JÚNIOR, Achilles. Traduções voluntárias nº 6. Estação MIR, Arquivos Digitais, 2020.

4.

Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

Introdução

O título dessa reflexão é, na verdade, um alerta para a necessidade metodológica de colocar uma lupa sobre aspectos costumeiramente deixados de lado na primeira etapa da Educação Básica.

Com frequência discute-se sobre aspectos linguísticos e de apropriação da língua materna; sobre alfabetizar ou não nessa etapa; até onde ir, e como fazê-lo, na apresentação do sistema linguístico, na apropriação da leitura e da escrita, mas pouco nos atemos às ciências e aos saberes matemáticos.

Todavia, entendemos, à luz da Teoria Histórico-Cultural, que a criança é um sujeito não fragmentado, não divisível. Ao mesmo tempo em que desenvolve a emoção, os afetos, aspectos cognitivos, motores, atencionais e volitivos também são mobilizados. Assim como, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), as crianças na escola da infância se apropriam da cultura humana a partir de campos de experiências, que são inter-relacionados.

Dessa forma, analisamos neste artigo, em específico, a apropriação de conceitos matemáticos e científicos, que estão direta e claramente relacionados ao campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, embora também se façam muito presentes no campo Traços, sons, cores e formas, assim como em O eu, o outro e o nós. Ainda identificamos esses saberes nos demais campos: Escuta, fala, pensamento e imaginação e Corpo, gestos e movimentos.

Portanto, buscamos essas relações no sentido de não fragmentar o ser humano, nem o patrimônio cultural da humanidade, nem as experiências na escola da infância.

O currículo da Educação Infantil organizado em campos de experiências

Ainda causa estranheza a muitos a ideia de um currículo para a Educação Infantil. Isso porque, via de regra, o currículo é entendido como um conjunto ou lista de conteúdos agrupados em disciplinas dos quais os estudantes têm que dar conta no percurso de um bimestre, trimestre, semestre e ano letivo. E isso, definitivamente, não se aplica à Educação Infantil.

Também porque a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é muito recente. Apenas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação foi entendida como direito de todos – o que inclui os bebês e as crianças pequenas. Passaram-se ainda oito anos para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-EN 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelecesse a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Antes disso, os bebês e crianças bem pequenas (zero a 03 anos e 11 meses) eram assunto da assistência social.

Como as mudanças não se materializam por decreto, as unidades da Federação foram se organizando cada uma ao seu tempo. No caso do Distrito Federal, somente em 2011 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF tomou para si a responsabilidade da Educação dos bebês e crianças bem pequenas.

E qual é a diferença? Quando se pensa na atenção aos direitos da primeira infância (zero a 06 anos de idade), é preciso ter em mente que se trata de um assunto interdisciplinar. Diz o ditado africano que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” e isso é verdade. É necessário a ação da rede de educação, da saúde, da assistência social, da justiça, da infraestrutura. Mas cada um tem um papel específico e de colaboração nesse processo. Então, compete à educação educar.

É bom ainda lembrar que a referida LDB – EN (BRASIL, 1996) trouxe o termo Educação Infantil e ainda hoje ouvimos, por exemplo, na imprensa, as pessoas utilizarem o termo ensino infantil. Sabemos

que as palavras são carregadas de sentidos e, sim, faz muita diferença o emprego deste ou daquele termo. Não se trata de ensino, porque a lógica da Educação Infantil não se encerra na transmissão de conhecimentos nem no desenvolvimento cognitivo. É educação porque envolve a apropriação das práticas do cotidiano, do patrimônio cultural – artístico, científico, filosófico, tecnológico – da humanidade, com fins a se humanizar e não a ficar inteligente.

A definição de currículo para a Educação Infantil encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), 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 de 0 a 5 anos”. Portanto, a Educação Infantil, por ser uma etapa – a primeira – da Educação Básica, tem um currículo, mas que não se organiza em conteúdos, disciplinas nem áreas do conhecimento.

A BNCC (BRASIL, 2017) reafirmou essa ideia de currículo e normatizou: o currículo da Educação Infantil se organiza em campos de experiências. Não se trata, pois, de seguir com práticas que se apoiam e imitam as do Ensino Fundamental, mas “compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor” (BRASIL, 2018, p. 11).

Da mesma forma, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61) adotou essa ideia, no sentido de assegurar que, “ao realizar atividades, desenvolver projetos, vivenciar experiências nos âmbitos de formação pessoal e social e conhecimento de mundo, e ao adotar as múltiplas linguagens expressas pelos campos de experiências, a criança tenha o direito de aprender”.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade pedagógica é sempre colaborativa. O protagonismo é triplo: do sujeito que aprende, do professor que propõe atividades e experiências planejadas com intencionalidade de apropriação do patrimônio cultural e da própria cultura, elemento a ser apropriado. Os três elementos estão em relações dinâmicas, ativas e colaborativas.

Nessa teoria, cultura é entendida como o conjunto das produções humanas, ou seja, “uma multiplicidade de coisas diferentes que têm em comum o fato de serem constituídas dos dois componentes que caracterizam as produções humanas: a materialidade e a significação” (PINO, 2005, p. 92).

Dessa forma, é direito da criança apropriar-se da cultura humana. Mas o faz de uma forma diferente daquilo que se convencionou – e que tem sido questionada até mesmo em razão das avaliações de larga escala – como modelo de escola: a transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas, em que um sujeito sabe e ensina e os outros sujeitos aprendem. Na Educação Infantil, aprende-se por meio das experiências e estas ocorrem nas interações e brincadeiras.

Mukhina (1996, p. 266), teórica da Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural, também defende que a criança aprende pela experiência, não pela explanação: “O pré-escolar recorre à ‘experiência’ para compreender os problemas que lhe interessam e extrai conclusões”.

Essas experiências, portanto, se destinam não a ensinar à criança o que o professor sabe, mas a, colaborativamente, favorecer a apropriação da cultura humana pela criança e também pelo professor, pois nessa perspectiva, o professor tem a humildade de reconhecer que não sabe tudo; ele aprende, muitas vezes, quando pesquisa junto com a criança. São saberes que fazem sentido para ambos, não apenas para o professor.

E mais, essas experiências são organizadas em campos, não são isoladas, mas – assim como tudo na Teoria Histórico-Cultural – estão em relação umas com as outras. Esses campos são: 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. Esses cinco campos são engendrados a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar-se, os quais, emergem dos princípios éticos, estéticos e políticos desenhados nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Vamos agora nos deter nas experiências organizadas com vistas à apropriação das ciências e matemáticas, que, lembramos, não são vividas de maneira estanque, isoladas dos demais saberes produzidos pela humanidade.

A matemática está em tudo

A criança apreende o mundo a partir de seu corpo. E este tem dois lados: um direito e um esquerdo, dois braços, duas pernas, duas mãos; em cada mão tem cinco dedos. Alguns órgãos são unitários: uma boca, um nariz, um umbigo; tem órgãos internos (do lado de dentro) e órgãos externos (do lado de fora).

Percebe, desde muito cedo, que as pessoas se interessam pela idade, estatura, peso, temperatura, endereço, número de telefone. Ao brincar, certos conceitos matemáticos também são importantes: amarelinha, esconde-esconde, boliche, jogos de cartas, futebol (ou qualquer outro jogo que marque pontos) e tantas outras brincadeiras.

Dessa forma, é preciso “assumir a matemática como produto da atividade humana que se constitui no desenvolvimento da solução de problemas criados nas interações que produzem o modo humano de viver socialmente num determinado tempo e contexto” (MOURA, s/d, p. 1). Entender a matemática como fundamental para a solução de problemas não significa apenas que ela se presta a favorecer a ultrapassagem de situações difíceis, mas a mediar as atividades do cotidiano.

O Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018) organizou-se de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, em campos de experiências, mas não descartou a forma anterior de organização (DISTRITO FEDERAL, 2014), que eram as sete linguagens: cuidado consigo e com o outro; linguagem corporal; matemática; oral e escrita; artística; interações com a natureza e a sociedade, e linguagem digital. Essas linguagens foram organizadas nos campos de experiências, todavia não é possível – nem coerente – dizer que cada uma dessas linguagens está em um campo específico, ao contrário, em um mesmo campo nos expressamos em diversas linguagens.

Assim, pensar nas apropriações matemáticas e científicas nos remete de imediato ao campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, no entanto, os conceitos matemáticos se manifestam também nos demais campos de experiências (BRASIL, 2017). Buscando uma forma didática de apresentar e discutir a questão, vamos focar no referido campo, sem contudo esquecer os demais. Até porque uma mesma experiência traz em si vivências e evoca ou engendra conceitos de diversos campos.

Autores da Teoria Histórico-Cultural (CATANANTE; ARAÚJO, 2014; MOURA, s/d), defendem que o surgimento da matemática deu-se como resposta a necessidades humanas e é assim que devemos propor para as crianças, desde a primeira infância, experiências que tragam respostas – e mais perguntas – ao seu cotidiano, que possibilitem “observar regularidades e permanências, diversidades e mudanças na natureza e na vida social; a formular noções de espaço e de tempo; e a fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação” (BRASIL, 2018, p. 87).

Também as DCNEI (BRASIL, 2010) propõem que o currículo da Educação Infantil garanta experiências, em contextos significativos, em que as crianças estabeleçam relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço-temporais. Temos afirmado que, para a Teoria Histórico-Cultural, os seres humanos se humanizam a partir da educação e as instituições coletivas têm um papel primordial nesse processo. Convém, pois, entender que a apropriação de conceitos matemáticos, à luz dessa teoria, vincula-se à ideia de educação como prática humanizadora.

Não se trata de aprender sobre formas geométricas, cores, números de maneira artificial, como reflexo ou imitação das práticas (questionáveis) do Ensino Fundamental, mas de lançar mão desses conceitos na vida cotidiana. Que sentido tem para a criança bem pequena os números e as formas geométricas como artigo de decoração da sala de referência? Certamente, esses conceitos são aprendidos nas interações e brincadeiras. Por exemplo, quando brinca de amarelinha e precisa pôr o marcador no número ou forma geométrica correspondente; quando precisa contar até o número estipulado até que possa procurar os colegas companheiros de brincadeira de esconde-esconde; quando precisa da tinta verde que está na mesa ao lado e a pede emprestada.

A esse respeito, matemática e arte têm muito em comum. No filme *Donald no País da Matemática* (1959), Donald e sua equipe mostram as relações da matemática com a natureza, a música, a arquitetura e os jogos. Não abordaremos esses aspectos, mas, no tocante à literatura infantil, comumente autores escrevem obras com a intencionalidade de apresentar conteúdos matemáticos aos pequenos.

Vale a nota de que, embora a literatura (enquanto ficcional) não se preste ao papel direto de instrução, pois isso compete aos livros didáticos ou paradidáticos, não impede que os professores planejem intervenções pedagógicas com apoio nas obras literárias. Cabe, todavia, o alerta de que, ao escolher a obra, essa seja de qualidade no tocante à história, ao projeto gráfico, às ilustrações. Não precisa, nem deve, ter como foco os conceitos matemáticos, mas ao contrário, que sejam um pano de fundo que sustentem o roteiro.

De acordo com Krutetsky (1991), são características importantes para as aprendizagens matemáticas a percepção, a memória, o pensamento e a imaginação, chamadas por Vigotski de funções psicológicas superiores ou culturais. Novamente alertamos, não se trata de estudar os conceitos matemáticos tendo com finalidade sua memorização, mas o desenvolvimento integral da criança.

Para Vigotski (2018b), as funções psicológicas culturais funcionam em sistema, em que há um momento de preparação, um momento em que cada uma está no cerne do desenvolvimento e, depois, um momento de aperfeiçoamento. Assim, primeiro se desenvolve a percepção, depois a memória, depois o pensamento. Todavia, não é um desenvolvimento linear, dado que se trata de um sistema. As aprendizagens precisam estar a favor do desenvolvimento desse sistema.

Os processos educativos que colaboram para o desenvolvimento do sistema das funções psicológicas superiores são aqueles que são propostos de acordo com a zona de desenvolvimento proximal da criança. Ou seja, experiências desafiadoras, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal é exatamente aquilo que a criança não consegue ainda fazer sozinha, mas o faz com ajuda. E que a criança produza sentido.

Dessa forma, convém superar práticas que não condizem com a Educação Infantil, e compartilhar com as crianças nessa etapa da educação experiências em que elas se sintam desafiadas a medir, contar, calcular, jogar, localizar, criar, imaginar e explicar.

Um mundo explicado pela ciência

Conforme enfatizamos, nossa organização neste capítulo se faz de forma a que, didaticamente, tratemos de cada aspecto a que se refere a disciplina de Apropriação de conceitos matemáticos e

científicos na Educação Infantil. Todavia, essa apropriação não se faz em separado, mas em experiências comuns.

Assim como destacamos acerca da apropriação dos conceitos matemáticos, o mesmo se aplica aos conceitos científicos: não caracteriza o currículo da Educação Infantil uma lista de conteúdos que os bebês e crianças tenham de aprender no campo das ciências físicas e naturais, mas experiências com esse campo, que sim, cabem experimentos, mas não apenas isso. Ainda, lembrar que as experiências são vividas no cotidiano, em harmonia e em conjunto com outros campos, e não exclusivamente o científico.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 26), defendem experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Mais do que qualquer outro, o objetivo central é apresentar a cultura humana às crianças, dialogar com elas a respeito e instigá-las à curiosidade, a fazer perguntas, a desenvolver o pensamento crítico.

A Teoria Histórico-Cultural é uma teoria da educação que se firma na historicidade, na materialidade e na crítica. Tem como objetivo a emancipação humana e não a obediência, o pensamento crítico, e não a aceitação da história como algo linear e imutável em que os homens não podem atuar porque são fantoches levados ao sabor dos séculos.

Portanto, a defesa é por uma educação que promova o desenvolvimento integral, e não apenas do aspecto intelectual. As experiências vividas na escola da infância precisam favorecer o desenvolvimento da percepção, da memória, do pensamento, das emoções, da vontade, da imaginação, da criação, do ser humano por inteiro.

De acordo com Arce, Silva e Varotto (2011), as crianças pequenas têm direito aos saberes da astronomia, biologia, química, geologia, meteorologia, física. Elas têm interesse por descobrir o mundo ao seu redor, a capacidade de investigar a vida e o mundo. Além disso, a apropriação de conceitos científicos desenvolve um papel vital no desenvolvimento da imaginação, conduzindo a processos de criação, tão relevantes para a Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski (2018a) defende a importância da imaginação como o elemento que está na base de toda atividade criadora: artística, científica, técnica. Apresenta, então, dois tipos principais da atividade

criadora: a primeira, denominada de atividade reprodutiva, ligada à memória, que consiste em reproduzir ou repetir algo que já foi visto ou vivido; a segunda, chamada de combinatória ou criadora, ligada à imaginação, que consiste em criar algo que não foi visto nem vivido. Esse autor ainda reforça a ideia de que, mesmo na atividade reprodutiva, o cérebro “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15).

Fica, pois, evidente, a necessidade de experiências diversificadas a fim de munir a criança de possibilidades de memória e imaginação para exercer a atividade criadora. Essas experiências precisam se dar por meio das brincadeiras e interações no cotidiano da escola da infância. Costumeiramente se diz que a criança brinca porque tem imaginação, mas para a Teoria Histórico-Cultural é o inverso: a criança desenvolve a imaginação porque brinca (ELKONIN, 2009). Para imaginar ela precisa ter experiências com a literatura infantil, com o cinema, com a música, com a dança, com a matemática, com as ciências, com os esportes, com a tecnologia.

Convém fomentar o hábito da experimentação, da indagação, do levantamento de hipóteses, sem contudo deixar que as crianças tomem como verdade aquilo que se passa pela sua imaginação. É importante fomentar as experiências de questionar, para que as crianças não se contentem com o que lhes dizem, não esperem as respostas sobre o mundo à sua volta, mas desenvolvam uma postura investigativa. Que não se fiem em respostas mágicas, mas ao contrário busquem o que diz a ciência e assim não sejam ludibriadas.

De acordo com Mukhina (1996, p. 265), “sobre a base de um pensamento prático forma-se o pensamento imaginativo”. Por exemplo, pela inteligência imaginativa, a criança se torna capaz de opinar se um objeto jogado na água flutua ou afunda, o que em alguns casos acertará e em outros casos não. Somente quando se apropriar do conceito do peso específico do corpo e do líquido que o suporta, e de suas relações, acertará sempre.

No tocante ao uso da literatura, também há uma gama imensa de livros ficcionais e não ficcionais que abordam temas relacionados às ciências físicas, naturais e sociais. Cabe, portanto, reiterar o alerta. A seleção do material para ofertar às crianças precisa ser atenta e criteriosa, pois na Educação Infantil não se aplica o uso de livros

didáticos. Dessa forma, é preciso disponibilizar para os bebês e às crianças livros literários, de boa qualidade, que respeitem a inteligência e protagonismo infantil e tragam temas relacionados às ciências, química, física, história, sociologia, biologia, astronomia, geografia, e também livros não ficcionais (também não didáticos), como atlas, mapas, manuais ilustrados, acessíveis às crianças desde a primeiríssima infância.

Importante ainda tocar no aspecto de que esses materiais não se destinam a ser usados pelos professores de crianças para dar aulas, mas para que as crianças tenham acesso, despertem o interesse, pesquisem, perguntem e, pelas interações mediadas por esses materiais, apropriem-se da cultura humana.

Portanto, fica evidente que os campos de experiências são, de fato, interligados. Ao pensar em apropriação de conceitos matemáticos e científicos, remetemo-nos ao campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, em interação com Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, O eu, o outro e o nós e Corpo, gestos e movimentos. Eis o currículo da escola da infância, integrado para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

A título de síntese

Para a Teoria Histórico-Cultural, os filhos dos seres humanos não nascem humanos, mas com o potencial para tal. Isso porque há duas linhas do desenvolvimento: a natural (biológica) e a cultural (social e histórica). De tal sorte que as qualidades humanas não são dadas pela natureza, mas desenvolvidas nas relações de colaboração com outros seres humanos com vistas à apropriação da cultura humana.

Vigotski e seus colaboradores atribuem à escola um papel muito importante nesse processo de conferir aos mais jovens membros da sociedade as marcas do humano (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014). É preciso, pois, que a escola em geral e a escola da infância em particular, favoreça a apropriação do patrimônio cultural da humanidade pelos bebês e crianças. Desse patrimônio faz parte tudo o que foi produzido e sistematizado pelos seres humanos no curso da história: filosofia, artes, tecnologia, esportes, artesanato, costumes, tradições.

Apropriar-se é permitir que aquilo que foi aprendido faça parte de nós, da nossa constituição. Assim, aprendemos arte, filosofia, matemática, ciências, não para sermos mais inteligentes ou considerados “gênios”, mas para que os saberes produzidos e sistematizados no curso da história humana façam parte de nós.

De acordo com Moura (s/d), é papel da escola, e nós acrescentamos: da escola da infância também, ofertar condições para que os novos membros do gênero humano usufruam dos bens culturais já produzidos. E mais, não se trata de apenas consumir o conhecimento já produzido, mas, entendendo que a história é dialética, feita em meio a contradições, avanços e retrocessos, e que, “a cada momento a sociedade produz em sua dinâmica, novos problemas e novas soluções” (MOURA, s/d, p. 7), instrumentalizar as crianças para que aperfeiçoem as soluções já inventadas, e criem outras soluções para as necessidades atuais.

É preciso, pois, fomentar a capacidade de empregar aquilo que se aprende, ou apropria, no cotidiano. Não ser um conhecimento apenas intelectual, mas que, segundo Vigotski (2010), ascenda ao concreto, isto é, parte do vivido e observado é estudado teoricamente e retorna ao cotidiano, à vivência, enriquecido pelos estudos.

Concluimos, então, este capítulo, com um convite a materializarmos o currículo da escola da infância desenhado nas DCNEI (BRASIL, 2010), ou seja, como um conjunto de práticas que conjugam os saberes do cotidiano, aqueles que as crianças trazem do seu dia a dia, com o patrimônio cultural da humanidade, que é seu direito acessar. E que essa apropriação se realize de acordo com as especificidades da infância, por meio das interações e brincadeiras, tendo sempre em foco os direitos das crianças: conhecer-se, conviver, brincar, explorar, expressar-se e participar.

Que esses direitos sejam vividos na escola da infância por meio dos campos de experiências, de modo que se evidencie o desenvolvimento integral e não fragmentado das crianças, assim como sua forma de conhecer e agir sobre o mundo. Reafirmemos, pois, nosso compromisso e fidelidade para com as crianças, assegurando-lhes no cotidiano da escola da infância aprendizagens promotoras de desenvolvimento das qualidades humanas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://issuu.com/fmcsv/docs/campos-experiencias-direitos-aprend>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2020.

CATANANTE, Ingrid T.; ARAUJO, Elaine S. Os limites do cotidiano no ensino da matemática para a formação de conceitos científicos. **Poiésis**, Tubarão. Volume especial, p. 45-63, jan/jun 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em movimento – Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Currículo em movimento – Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

DONALD no país da matemática. Direção: Joshua Meador, Les Clark, Hamilton Luske, Wolfgang Reitherman. Produção: Walt Disney. Edição: Lloyd L. Richardson. Roteiro: Bill Berg, Milt Banta, Heinz Haber. Lançamento mundial: 1959.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KRUTETSKY, Vadim A. Algumas características do desenvolvimento do pensamento nos estudantes com pouca capacidade para as matemáticas. In: LURIA, Aleksandr R.; LEONTIEV, Aleksei N.; VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos.** Lisboa, Editorial Estampa, 1991. p. 59-84.

MOURA, Manoel O. de. **Educar com a Matemática.** Transcrição de palestra. Sl, sd. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/70146/mod_resource/content/1/Texto%20%20%20MOURA%2C%20Manoel%20Orosvaldo.%20Educar%20com%20a%20matem%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** 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.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Aleksandr R.; LEONTIEV, Aleksei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

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

5.

Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Maria do Socorro Martins Lima

“Ser criança é dureza-
Todo mundo manda em mim-
Se pergunto o motivo,
Me respondem “porque sim”.
Isso é falta de respeito,
“Porque sim” não é resposta,
Atitude autoritária
Coisa que ninguém gosta!
Adulto deve explicar
Pra criança compreender
Esses “podes” e “não podes”,
Pra aceitar sem se ofender!
Criança exige carinho,
E sim! Consideração!
Criança é gente, é pessoa,
Não bicho de estimação!”

Ser criança

Tatiana Belinky

Introdução

O público da Educação Infantil, foco de nossos estudos, tem características e demandas educacionais específicas, não se podendo abrir mão de considerar os alunos reais, suas necessidades, e o maior número possível de questões que o 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 atendida pela Educação Infantil. 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.

A Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988, supera o caráter de assistencialismo e ganha visibilidade educacional e, novamente, ganha lugar na educação com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, quando foi incluída como primeira etapa da Educação Básica. E de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) ela assume as ações de cuidado e educação, no entanto sem assumir características e práticas da escola de Ensino Fundamental. Mas, conforme Miranda (2020) explica, trata-se de:

possibilitar um conjunto de práticas articuladoras das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, buscando a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade (pp. 158-159).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) referenda as ideias de cuidado e educação, presentes na DCNEI (BRASIL, 2010), e define como objetivo da Educação Infantil, ampliar o universo de experiências e conhecimentos das crianças, de forma complementar à educação familiar. Ao mesmo tempo, reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Nesta direção, os professores da Educação Infantil, comprometidos com o caráter educacional, enquanto responsáveis diretos pelo planejamento, execução e avaliação dos processos educativos que se desenvolvem nas salas de atividades, precisam contar com formação docente que funcione como sua aliada. Diante disso, iniciamos nosso texto pela apresentação de aspectos teóricos dos processos de planejamento, didática e avaliação.

Além disso, torna-se necessário também instrumentalizar professoras e professores e a instituição de educação em que a criança está inserida, com conhecimentos a respeito do desenvolvimento dessa etapa da promoção humana, conforme Tacca (2008) ressalta:

Nas instituições que se organizam para este fim, há a preocupação em se explicitar as escolhas e opções realizadas, o que aparece em um currículo como o elenco de atividades a serem praticadas para que determinadas aprendizagens sejam colocadas à disposição do cidadão, em diferentes momentos de sua vida. Deve ficar claro que essas escolhas não são feitas aleatoriamente, mas reflete de

forma contundente uma necessidade social que está culturalmente delineada. (p. 148).

Uma formação docente que assegure clareza em relação a estes aspectos, com certeza, favorecerá o atendimento ao caráter educacional assumido pela Educação Infantil, embora lembrando que, nesse segmento, o foco está em seu processo de socialização, e não no processo de ensino.

O presente texto tem o objetivo de oferecer as ideias gerais do conteúdo a ser estudado na disciplina Planejamento, Didática e Avaliação na Educação Infantil, procurando satisfazer as necessidades e curiosidades dos alunos, servir como um registro para orientação de seus estudos durante o curso, para auxiliá-los em sua prática, através dos conceitos de planejamento, didática e avaliação e das ideias centrais da Teoria histórico-cultural, bem como servir de material para consultas posteriores e como fonte de indicações bibliográfica para estudos posteriores, caso assim o deseje.

Iniciaremos nosso texto tratando dos conceitos e especificidades dos processos de planejamento, de didática e de avaliação, temas de nossa disciplina. Em seguida, passamos a uma breve apresentação, revisada, dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, considerando que já foram explorados em capítulos anteriores desta obra.

Mais adiante, apresentaremos informações relevantes constantes dos documentos legais que devem ser considerados nas ações de planejamento, didática e avaliação para a docência na Educação Infantil. Então, passaremos a explorar como é possível pensar, organizar e desenvolver o planejamento, a didática e a avaliação na Educação Infantil, com amparo na Teoria Histórico-Cultural e nos documentos legais que a orientam.

Planejamento: aspectos teóricos

Qualquer ação pedagógica demanda organização, e o processo de ensino é a base para o que se deseja alcançar. O suporte está nas concepções de mundo, de homem, de educação, de ensino, de métodos e de avaliação presentes em cada concepção pedagógica vigente nos diferentes momentos históricos.

Por meio do planejamento o homem “organiza e disciplina a sua ação, partindo sempre para realizações mais complexas e requintadas” (TURRA, ENRICONE, SANT’ANNA &, ANDRE 1992, p. 12).

Dror (1968, citado por TURRA, ENRICONE, SANT’ANNA &, ANDRE 1992) estabelece que o planejamento é o “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente, para atingir determinados objetivos” (p. 13). Parra (1972, citado por TURRA, ENRICONE, SANT’ANNA &, ANDRE 1992) o define como sendo “uma tomada de decisões dentre possíveis alternativas, visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica” (p. 14).

Em Libâneo (2015), encontramos que o planejamento pedagógico consiste em um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (p. 222). É uma atividade consciente, de previsão das ações docentes, com base em opções político-pedagógicas, tendo como referência situações didáticas concretas, que envolvem a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que estão ligados ao processo de ensino.

Diante destas definições compreendemos que o planejamento consiste em uma reflexão acerca de opções e ações, sobre a direção que devemos dar ao trabalho pedagógico. Seus elementos essenciais são objetivos, conteúdos e métodos, que por sua vez, terão repercussões sociais e significado político. Se assim não for feito pela professora, pelo professor, ele ou ela terminará assumindo o rumo dos interesses presentes na sociedade de um modo geral.

Encontramos coincidência entre estudiosos em relação à ideia de que o planejamento se refere à previsão da ação que se deseja desenvolver, exigindo a racionalização dos meios a serem empregados para atingir determinado objetivo. É pensar a respeito do processo de mudança gradativa, de uma situação atual a outra, que se deseja atingir e que deve ser formulado em termos de objetivos.

Ainda de acordo com Libâneo (2015), o ato de planejar não se restringe ao preenchimento de formulários para controle administrativo do trabalho do professor. É antes de tudo, uma atividade consciente, uma previsão de ações docentes, baseadas em opções político-pedagógicas, tendo por base situações didáticas

concretas que envolvem considerar questões econômicas, políticas e culturais relativas a alunos, professores, família e comunidade.

Estas ações devem ser formalizadas em um plano de ensino, que consiste em um guia de orientação ao professor onde “são estabelecidas as diretrizes e os meios que serão utilizados para a realização do trabalho docente” (LIBÂNEO, 2015, p. 222). Sua função é orientar a prática, partindo de suas próprias exigências.

Baffi (2002), também declara que o passo seguinte deve ser a elaboração do Plano de Ensino, documento utilizado para o registro das decisões a respeito das indagações: o quê, como, quando, com quê e com quem fazer. Esses são os processos que devem ser levantados acerca do que é necessário realizar para o alcance dos objetivos propostos na fase inicial do Planejamento. Respondidas as perguntas, e a partir do percurso delineado, passa-se à etapa de decisões a respeito do que deve ser feito para a realização da ação. Após a execução das ações, devem ser descritas as realizações obtidas como resultado das ações planejadas.

Também há um planejamento mais amplo do que o de ensino, o educacional, composto pelas ações mais amplas que a professora e o professor precisam ter como base para a elaboração do planejamento do processo pedagógico sob sua responsabilidade. São as determinações do sistema educacional para os rumos que a educação deve seguir. Ele é compreendido como:

Um processo contínuo que se preocupa com o ‘para onde ir’ e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo” (COARACY, 1972, citado por TURRA, ENRIGONE, SANT’ANNA & ANDRÉ, 1992, p. 14).

O planejamento educacional é visto como um processo em que se definem prioridades para os diferentes níveis de ensino, considerando os problemas da educação e o que se deseja para o futuro do país, cujos objetivos consistem em:

[...] relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, em geral, e de cada comunidade em particular; estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional (estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos); alcançar maior coerência interna na

determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los; conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema (COROACY, 1972, citado por TURRA, ENRICONE, SANT'ANNA & ANDRÉ, 1992, p. 15).

De posse destes fundamentos, destacamos a necessidade também de conhecimento das bases legais e dos documentos elaborados pelo sistema de ensino nas esferas federal e local, que regulam e determinam as orientações para o segmento do sistema educacional em questão.

Na Educação Infantil, por exemplo, destacam-se a necessidade de conhecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), das orientações propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), assim como, em Brasília por exemplo, do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), pois o professor não pode pensar em planejar sem partir daquilo que foi pensado, de modo mais amplo, para este segmento da Educação Básica.

A didática

É a área da Pedagogia que nos orienta como estruturar o processo de ensino, definindo-o, a partir do conteúdo, da compatibilização dos meios, dos métodos, do conhecimento das características e necessidades das crianças sob a responsabilidade da professora ou do professor de referência, no caso da Educação Infantil. Na definição de Libâneo (2015):

A disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais (p. 14). [...] A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino (p. 25).

Constitui-se como disciplina teórico-prática comprometida com a organização da ação pedagógica que, com base nos conhecimentos produzidos pela teoria, procura olhar para os desafios e demandas da prática, apontando necessidades a serem consideradas, para propor o percurso para fazer face aos desafios suscitados. É assim que “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como

que uma ponte entre “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar” (LIBÂNEO, 2015, p. 27).

Pimenta (2008, citado por FRANCO, 2012) distingue o papel da Didática na imbricação dos saberes na/para a prática, conforme descrito abaixo:

[...] entendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. Esta vasta e complexa produção tende a ficar perdida, diluída ao nível do senso comum (p. 106).

Desta forma, compreendemos que é a Didática quem faz a tradução da teoria do ensino para a prática docente, auxiliando a professora, o professor, responsável pela mediação entre aluno, sociedade e entre as condições atuais da criança para sua inserção na sociedade, “provendo as condições e os meios, conhecimentos, métodos, organização do ensino que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 48).

Franco (2012) então alerta para a importância de o professor compreender qual o sentido de sua prática, daquilo que ele faz, porque o faz e para quem o faz! Acrescentamos um detalhe importante que docentes devem ainda considerar, quando da organização e estruturação das ações a serem desenvolvidas em sua prática: a diversidade das crianças com as quais está trabalhando, sem pensar em comparações, ou expectativas voltadas para a homogeneização das crianças em suas ações, falas, emoções, etc.

Por sua vez, enfatizamos que as relações estabelecidas entre a professora, ou o professor e a criança são dinâmicas, mas exigem um grau de organização, de estruturação das diferentes partes dos tempos em que se desenvolvem as atividades nas salas de referência, que nos outros segmentos da Educação Básica, são chamadas de aula.

Ainda na opinião de Libâneo (2015), o processo de ensino deve ser compreendido como “o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos (p. 84). No caso

da Educação Infantil, o foco está na vivência de experiências e brincadeiras.

Compreendemos que a contribuição mais importante da Didática no segmento da Educação Infantil é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o mundo do adulto e o mundo da criança. É o apoio para docentes identificarem as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante as experiências, e descobrirem procedimentos para que eles próprios superem dificuldades e avancem em seu processo de socialização.

À professora e ao professor cumpre a mediação entre a criança e o mundo, a sociedade, pois é ela ou ele responsável por criar as condições, os meios e a organização do processo pedagógico a vivenciar com as crianças, formalizadas em seu plano de atividades. As relações desenvolvidas entre professor, crianças e as atividades desenvolvidas na jornada de experiências são dinâmicas, e requerem estruturação dos momentos de desenvolvimento de sua ação docente.

A avaliação

A palavra avaliação remete à ideia de refletir a respeito de determinado processo realizado ou em andamento. Na educação constitui-se como uma ação aliada do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. E cumpre três funções, a pedagógico-didática, também denominada formativa ou de acompanhamento, de diagnóstico e de controle.

A função didático-pedagógica refere-se ao seu papel no cumprimento dos objetivos gerais e específicos do ensino. Contribui para a correção de falhas, permite o aprimoramento e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades.

Quando utilizada com a função de diagnóstico, serve para a identificação das condições prévias dos alunos, em termos de experiências, conhecimentos e habilidades que as crianças trazem para a escola ou para aquela experiência educativa que está vivenciando naquele momento. É chamada também de avaliação iniciante na medida em que busca identificar o estado atual de conhecimento das crianças em seu desenvolvimento, suas

necessidades para a partir daí, identificar que conteúdos e recursos serão necessários para fazê-las avançarem.

A avaliação formativa ou de acompanhamento está voltada para os resultados atingidos a cada momento do trabalho, a cada aula, como condição para planejar as próximas intervenções, tendo como norte o objetivo; ação pedagógica sequenciada, processual; o professor tem que desafiar o aluno a alcançar um outro estágio de desenvolvimento (PASQUALINI, 2010). Assume, assim, a função de controle, de classificação, voltada para resultados e para a promoção.

Quando está relacionada à qualificação dos resultados escolares por meio do emprego de instrumentos de mensuração, como provas e testes, a avaliação cumpre a função de controle.

Vemos que a avaliação de processo, ao fornecer ao professor informações relevantes sobre cada momento de seu trabalho, permite o acompanhamento e a avaliação de seu trabalho, em lugar da avaliação da criança. Desta forma, também se torna mais coerente com o caráter de cuidado e socialização da Educação Infantil, principalmente quando realizada a partir dos princípios da Teoria Histórico Cultural em que compreendemos o sujeito em seu processo de desenvolvimento não linear, que acontece em ciclos, com avanços e retrocessos.

A Teoria Histórico Cultural traz à Educação Infantil a concepção da criança em seu desenvolvimento integral, dinâmico e, portanto, não admite um processo avaliativo com foco nos resultados mensuráveis, no sentido geral que o termo enseja.

As DCNEI alertam que as instituições de educação infantil devem “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29).

Cabe destacar que a proposta de avaliação no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal fundamenta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Portanto, entende que ao escutar as crianças “pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens” (p. 53). As informações fornecidas pelas crianças serão fundamentais na garantia do estreitamento e fortalecimento dos vínculos entre crianças e adultos. O documento afirma:

A visão educacional proposta neste Currículo entende que, ao dessilenciar as crianças, escutando suas vozes, pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens. Diante dessa perspectiva, compartilha-se do entendimento de que o uso ético e encorajador dos dados emanados pela autoavaliação podem garantir estreitamento e fortalecimento dos vínculos entre crianças e adultos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 55).

A avaliação das crianças, conforme previsto neste documento, adquire um caráter de acompanhamento, no sentido de compreender os processos, e não os produtos das atividades e, como citado anteriormente, não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias, nem tampouco uma prática para avanços de estudos para a promoção (DISTRITO FEDERAL, 2018). Estabelece, ainda, que este acompanhamento aconteça:

por meio das brincadeiras e interações, os profissionais da educação acompanham como as crianças recebem suas propostas e como se apropriam do patrimônio cultural da humanidade, como se posicionam nas relações sociais, como desenvolvem a criatividade, a imaginação, as experimentações e vivências e o fazem não para atribuir notas ou atestar fracassos ou avanços, mas para, de acordo com Vigotski (2012a), atuar na zona de desenvolvimento iminente, a fim de colaborar com o desenvolvimento de novas formações nas crianças (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 54).

A avaliação educacional, por sua vez, aparece neste documento com o objetivo de assegurar a qualidade de atendimento às crianças matriculadas na educação infantil, por meio do atendimento de Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com base nas dimensões abaixo relacionadas:

1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, mobiliários e materiais; 6) formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação; 7) cooperação e troca com as famílias e/ou responsáveis e participação na rede de proteção social. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 53).

O documento propõe a realização de avaliação periódica destes aspectos como parâmetro para a busca de melhorias na oferta de Educação Infantil.

A Teoria Histórico-Cultural trata do ser humano integral, considerando-o situado em um contexto cultural, onde o

conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas. Desse modo oferece informações relevantes que contribuem para a preparação da ação didática do professor, em termos do planejamento, seleção de atividades a serem desenvolvidas e sobre como pensar a avaliação na Educação Infantil.

Conceber estas atividades a partir da Teoria Histórico Cultural demanda a compreensão de seus conceitos centrais, que apresentamos a seguir.

Aspectos relevantes da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil

Vigotski¹ foi um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Teoria Histórico Cultural, na antiga União Soviética, no início do Século XX. A preocupação central de seus estudos foi a tentativa de compreender o psiquismo e explicar como se dá o desenvolvimento humano.

A publicação das obras de Vigotski foi proibida na URSS por aproximadamente 20 anos, entre os anos de 1936 e 1956, o que dificultou a disseminação de suas ideias. Alguns de seus seguidores mais próximos como, Leontiev, Luria, Elkonin e Davidov deram continuidade a seus estudos, após sua morte precoce, no ano de 1934. No Brasil, a difusão de suas obras demorou a acontecer, iniciando-se com a publicação das obras *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente*, com tradução de língua inglesa, e chegou às nossas mãos, subtraída de trechos em que estivessem evidenciadas ideias pretensamente marxistas. O que, sem dúvida, comprometeu a compreensão integral de suas ideias.

Duarte (1996), por exemplo, trata destas dificuldades de compreensão e de interpretação da obra de Vigotski. Em sua opinião, nota-se a interpretação escolanovista da obra de Vigotski quando a importância da transmissão do saber historicamente acumulado pela educação é deslocada a segundo plano. E também quando não se dá ênfase ao papel da professora ou do professor na gestão das interações entre sujeitos e entre estes e os objetos, o que compete ela

¹ Adotamos, neste trabalho, a grafia Vigostski, conforme tem sido usado em publicações recentes no Brasil (DUARTE, 2011). No entanto, nas Referências Bibliográficas, manteremos a forma utilizada nas edições consultadas.

ou a ele, tendo em vista que é são os maiores conhecedores das funções que estas interações devem adquirir no contexto educacional.

Ao denunciar a insustentabilidade desta leitura da obra de Vigotski, Duarte (1996) destaca dois indicadores que se diferenciam desta interpretação. O primeiro é a importância que os estudos de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes, objetivamente, no mundo no qual o indivíduo vive. O segundo consiste em que a Psicologia Histórico Cultural considera os processos de aprendizagem, conscientemente dirigidos pelo educador, como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (DUARTE, 1996, p. 33).

As ideias centrais desenvolvidas nesta Teoria se voltam para a explicação da atividade consciente do ser humano. Nessa concepção, o desenvolvimento não se realiza de maneira linear, mas em saltos qualitativos, na interação dialética entre os fatores biológicos e culturais, em dois momentos diferentes. Inicialmente, ocorrem no estágio interspíquico, entre os indivíduos, quando agentes externos fazem a mediação entre a criança e o meio sociocultural. Esses processos são, de certa forma, levados para a área intrapsíquica por meio de um processo ativo de internalização. Neste processo:

se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade das crianças [...] 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).

Essa teoria não nega o papel do biológico, mas entende que o desenvolvimento se dá por meio de novas formações que vão se complexificando e adquirindo outra qualidade. O desenvolvimento, determinado pelas condições histórico-sociais do contexto que envolve o sujeito, ocorre numa ação coletiva, onde “a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 46).

Essa relação se modifica por meio da atividade guia do desenvolvimento da criança. Em cada degrau etário, sua participação é diferente. Esta informação oferece à professora ou ao professor a possibilidade de compreender a ação da criança nos diferentes momentos da Educação Infantil. Em determinado momento, por exemplo, ela escuta algo, mas ainda não é capaz de compreender; em outro, passa a ser capaz de fazê-lo. Nesse caso, a relação que estabelece com o meio tem outra qualidade, pois:

O meio exerce influência pela vivência da criança – dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele. Chegamos à conclusão que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel, deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (p. 83).

Os processos que constituem as linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte e o oposto também é verdadeiro. O estado atual da criança, em termos do período do desenvolvimento em que se encontra, não tem caráter estático, é sempre um momento de um processo mais amplo. As funções existem em unidade umas com as outras, nenhuma função se desenvolve isoladamente. Cada função tem seu período preferencial de desenvolvimento; as funções mais importantes amadurecem antes. Assim:

a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. [...] em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes, próprias para cada idade (VIGOTSKI, 2018, p. 30).

A compreensão da dinâmica entre linhas centrais e acessórias de desenvolvimento, revela para o educador, a sensibilidade de determinados períodos do desenvolvimento a determinados tipos de influência educativa (PASQUALINI, 2009). Por exemplo a respeito da influência do meio podemos destacar que:

A influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança. (p. 46) [...] Se gosta de falar, de se comunicar com os que estão à sua volta, tem necessidade da fala, é uma coisa. Se tem uma relação tensa com os que estão à sua volta, fecha-se e cada palavra soa de forma desagradável, é outra coisa completamente diferente (VIGOTSKI, 2018, p. 47).

O ser humano movimenta-se e se constitui no interior de um sistema simbólico. Daí o grande interesse de Vigotski em estudar as funções psicológicas superiores, particularmente o pensamento e a linguagem, pois são elas que, em última instância, têm um papel central na definição da forma como o homem é capaz de se constituir e se comunicar utilizando signos.

O pensamento infantil, inicialmente guiado pela fala e por modelos de comportamentos presentes no meio vai adquirindo, gradativamente, maior independência em termos das interações estabelecidas no “aqui e agora”, assumindo uma progressiva capacidade de se autorregular. Mesmo que no contexto da criança não estejam presentes modelos de comportamento, ainda assim ocorrerá desenvolvimento, embora de modo primário e elementar, tendo em vista que a presença desses modelos, funciona para ela, como fontes de desenvolvimento.

Para Vigotski (2018), educação gera desenvolvimento, e não é necessário que se espere que a criança atinja determinado estágio de desenvolvimento para que a educação seja iniciada. Ele vê a educação, a aprendizagem, como forças motrizes do desenvolvimento. Entre aprendizagem e desenvolvimento existem relações complexas. O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Eidt e Tuleski (2007) declaram que “aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente” (p.7). Isso significa que a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo.

Nesse contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi criado para designar a distância entre o que a criança ainda não pode realizar sozinha, pois ainda não domina por si,

denominado desenvolvimento real, e aquilo que ela consegue realizar com a ajuda de um “outro” mais experiente. Este é um conceito pedagogicamente importante, que vai ter repercussões na prática pedagógica. A ZDP constitui-se em um espaço fundamental, onde o professor deve ter uma atuação atenta, cuidadosa, a partir da observação daquilo que o aluno já consegue realizar e de suas possibilidades para que, em conjunto, com pares mais experientes em determinada habilidade ou conhecimento, possa ser desafiado e avançar com a ajuda deles.

Entre estudiosos da obra de Vigotski são encontrados diferentes termos para referir-se à Zona de Desenvolvimento Proximal. Por exemplo, o termo Zona de Desenvolvimento Iminente é usado nas traduções e estudos desenvolvidos por pesquisadores como Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

Na obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, de Vigotski, Luria e Leontiev, tradução de Maria da Pena Villalobos, edição de 2013, por sua vez, encontra-se a opção pelos termos, Nível de Desenvolvimento Efetivo e Área de Desenvolvimento Potencial, como se confere na transcrição da obra:

Recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem-se de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança [...] Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] Neste momento, entram em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial (p. 111) [...] Portanto, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII 2014, p. 113)².

O arranjo das condições que envolvem a aprendizagem é relevante para a construção do conhecimento de forma progressiva e consistente no contexto interativo da sala de aula, contribuindo para que a criança se perceba como parte daquele grupo e merecedora do cuidado e da atenção do adulto que o dirige.

² O nome “Vigotskii” está grafado nesta referência, conforme constante da obra.

Com fundamentação nestas concepções, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor tem condições de selecionar atividades e organizar sua ação, de acordo com o período de desenvolvimento em que ela ganhar maior relevância para este processo de desenvolvimento da criança, considerando a relação que cada elemento do meio terá com ela.

A seguir apresentaremos algumas considerações a respeito de como podemos pensar o Planejamento, a Didática e a Avaliação, quando assumimos a perspectiva da Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil.

O Planejamento, a Didática e a Avaliação são temas que precisam ser estudados por professores da Educação Infantil, uma vez que se constituem instrumentos para garantir a intencionalidade, a organização das ações e a qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.

O planejamento a partir da Teoria Histórico-Cultural

O planejamento, quando encarado como um aliado no momento da organização da prática pedagógica, permitirá ao professor de referência um tempo para pensar, tomar decisões, escolher atividades, formular um plano sobre como pretende desenvolver seu trabalho em sua sala de atividades, durante a jornada de experiências. Esta organização acontecerá a partir das informações sobre a criança, das propostas educacionais recomendadas nos documentos legais que regulamentam a Educação Infantil. Não se constituindo apenas em mais uma formalidade a ser cumprida, como algo rígido, definido por instância hierárquica superior, que limita a ação docente.

Ao contrário, o planejamento constitui-se numa ferramenta de apoio, que pode auxiliar a professora ou o professor, quando disponibiliza um tempo, uma parada no trabalho, para articular saberes da pedagogia, das crianças e do seu contexto social, em favor da estruturação daquilo que será uma orientação para o desenvolvimento de sua prática. Permite alterações e ajustes à medida que o processo pedagógico vai se desenvolvendo, portanto, é flexível. No entanto, o que vai determinar o papel que esta ferramenta terá na prática é a capacidade da professora ou do professor, em decorrência

de sua formação para assumi-lo. Para desenvolver um bom trabalho, não basta ao professor declarar seu interesse ou:

A concordância com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo (SFORNI, 2015, p. 377).

A prática exigirá dele a capacidade de planejar ações intencionalmente pensadas para desafiar a criança ao alcance de novos patamares, que vão se tornar cotidianos e integrar-se a sua maneira de ser, a sua personalidade, a partir daquilo que o seu cotidiano lhe disponibilizou. A partir desse processo a criança vai se tornando mais apta a atingir novos objetivos, e assim, sucessivamente. Onde aquilo que é zona de desenvolvimento próximo e/ou proximal hoje, se torne amanhã, pela mediação da professora ou do professor, nível de desenvolvimento real, num movimento dialético.

A Didática a partir da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico Cultural quando enfatiza que desenvolvimento e aprendizagem são processos interligados que não se separam, vem nos alertar que a professora ou o professor precisam ter um olhar não apenas para o grau de conhecimento das crianças, mas para o ser humano integral que se desenvolve em um contexto cultural.

O papel da didática na Educação Infantil consiste em orientar o professor na organização do processo pedagógico, com base nas condições das crianças, procurando acompanhar suas dificuldades e oferecendo as condições para que eles progridam em sua inserção social e em seu desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular refere-se à criança como:

ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 34).

A concepção de criança presente nos documentos que orientam a Educação Infantil é o ponto de partida para o planejamento das atividades a serem trabalhadas em sua jornada de experiências na instituição de Educação Infantil.

A respeito desta jornada de trabalho, Libâneo (2015) por sua vez, define a aula como a forma didática básica de organização do processo de ensino, se consideramos o processo de ensino como uma ação conjunta da professora ou do professor e dos alunos, onde compete ao professor dirigir as atividades em direção à aprendizagem dos alunos. Na Educação Infantil não se cogita a concepção de aula, como no Ensino Fundamental, onde serão trabalhados conteúdos formais, pois tem um outro papel, conforme enfatizado por Miranda (2020):

o papel da Educação Infantil é primordialmente introduzir os bebês e crianças pequenas nas práticas sociais, assim sendo, urge proporcionar-lhes experiências diversas, como visitas a museus, teatros, cinemas e bibliotecas; é na vivência dessas situações que se aprende a valorizar, respeitar e apropriar-se, tomar como seu o patrimônio cultural da humanidade (p. 165).

Admite-se que este é um tempo em que a professora, o professor, deverão promover à criança a vivência de experiências. A Base Nacional Comum Curricular define como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira quando declara que “é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução dos conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35).

Cada jornada de trabalho constitui uma situação diferente, preparada de modo intencional, para proporcionar às crianças, experiências únicas, de conhecimento do espaço em que vive, criação, fantasia, uso da linguagem, participação, sempre guiadas por um fio condutor: sua socialização e desenvolvimento. Esta tarefa demanda criatividade, flexibilidade e segurança da professora ou do professor de referência, para lidar com as diferentes situações que se desenvolvem na jornada de atividades, com as crianças. Nesta direção, Miranda (2020) convida docentes “para que se aventurem e percam o medo do lobo mau e se aventurem pelos caminhos da arte, nas suas diversas expressões, no cotidiano com os bebês e as crianças” (p. 166).

Conhecer e seguir as orientações propostas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, considerando-as em seu

planejamento, é tarefa indispensável e auxilia a professora e o professor a exercerem com comprometimento e possibilidades de sucesso o seu papel.

Embora essa teoria não tenha sido produzida com a finalidade pedagógica de orientar a ação docente, Nascimento (2010, citado por SFORNI, 2015), destaca que podemos extrair dela alguns princípios educativos:

A concepção de homem como um sujeito histórico; a compreensão da formação social da consciência; a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapíquicas) e a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por meio da colaboração de outras pessoas mais experientes, o que foi definido como Zona de Desenvolvimento Social, que aparece como ZDP em muitos textos (p. 379).

Em que estes princípios podem nos ajudar em relação ao trabalho na Educação Infantil? Podemos compreender que o homem não é apenas um ser biológico, mas um sujeito situado historicamente no espaço social, cuja educação consiste em um processo de apropriação da experiência social da humanidade. Ao chegar à escola a criança já vivenciou muitas experiências, tem um saber anterior, que entrelaçado com aquele historicamente acumulado pela humanidade, vai produzir um novo saber.

O planejamento, a definição dos objetivos, a forma de trabalhar com a criança, deve ser pensada a partir destas informações e vivenciadas pelas crianças com a mediação da professora ou do professor.

A informação acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, quando expressa que a apropriação dos conhecimentos é uma atividade mediada por um outro mais experiente, oferece ao professor, à professora, informação que poderá servir para orientar a sua prática. Com isto, poderá fazer opção por atividades que promovam o trabalho entre crianças de diferentes estágios de desenvolvimento, por meio do diálogo, possibilitando que, no trabalho de 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 faltas.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2017), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira. Nessas experiências as crianças estabelecem sua relação com o conhecimento por meio das ações e interações que desenvolverão com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Ao planejar sua jornada de atividades, a professora ou o professor deve considerar características, interesses, necessidades e possibilidades das crianças e, ao mesmo tempo, em situá-la como uma ação em favor de sua inserção na social no mundo.

Em direção a orientar a professora, ou o professor, no planejamento de sua ação, destacamos a seguir, alguns princípios didáticos, derivados da teoria de Galperin³, do enfoque histórico-cultural de Vygotsky, e da teoria da atividade de Leontiev que podem contribuir com o processo de ensino:

1 - A educação escolar tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos. Para tanto, deverá organizar um processo didático pedagógico que valorize a cultura histórica e social; 2 - O caráter científico do ensino, em que a educação dá primazia aos aspectos teóricos, considerando o desenvolvimento científico e tecnológico da atualidade. Este princípio permite que o aluno desenvolva uma atitude criadora diante da realidade ao realizar generalizações; 3 – A Zona de Desenvolvimento Próximo (Vigotski); 4 - O caráter consciente da aprendizagem em que os alunos se apropriam dos conteúdos desenvolvendo estratégias de aprender a aprender; 5 - O caráter objetual que identifica as ações específicas a serem realizadas com os objetos da assimilação para revelar o conteúdo do conceito em estudo. (NÚÑEZ, 2009, p. 132 - 139).

Estes são princípios que reúnem elementos importantes para o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão crítica acerca da prática educativa científica, necessários para a postura do profissional da educação.

³ Piotr Yakovlevich Galperin (1902 – 1988), um dos colaboradores da obra de Vigotski e Leontiev, criador da Teoria da Teoria da Assimilação da Atividade, que explica o processo de internalização por meio do estudo do mecanismo de interiorização das ações externas em internas (Nunéz, 2009).

Abaixo, apresentamos os princípios didáticos da teoria de Galperin conforme descritos por Núñez (2009):

1. Princípio do caráter objetal. Refere-se à descoberta e a construção de princípios a partir do manuseio de objetos, considerados fundamentais na atividade de aprendizagem.
2. Caráter seletivo da percepção. A criança tem atitude seletiva diante dos estímulos, assim é necessário despertar seu interesse pelo objeto de assimilação, estabelecer relações afetivas positivas com ele.
3. O caráter ativo da assimilação. A aprendizagem é vista como um tipo específico de atividade.
4. Vinculação da aprendizagem com a vida. A escola cria as condições para que a criança relacione o que está aprendendo com a experiência que já possui.
5. Da ilustratividade da materialização. Combinação do objeto com sua representação de forma externa que serve para orientar a ação.
6. Enfatiza a passagem do plano ilustrativo para o verbal. Onde as palavras adquirem o sentido dos objetos, evitando o verbalismo esvaziado de conteúdo.
7. Da retroalimentação. Enfatiza a aprendizagem como um processo contínuo, estabelecendo a organização do ensino, de forma que o aluno aprenda a aprender. Onde o erro é considerado necessário à aprendizagem.
8. O caráter sistêmico do objeto de assimilação. O conteúdo deve ser estruturado sobre uma lógica de estruturação, e nunca casualmente ou fragmentado.
9. Da sistematização do ensino. Compreende a aprendizagem como um processo que visa sistematizar os conteúdos utilizando tarefas que promovam a formação das habilidades e hábitos, de forma planejada e em uma sequência adequada ao processo de aprendizagem, seguindo parâmetros qualitativos das atividades definidas nos objetivos.
10. Da aprendizagem criativa. O processo de assimilação das habilidades supõe uma atividade produtiva, baseada na necessidade de que o aluno trabalhe na solução de novos problemas utilizando a criatividade (pp. 139-148, com adaptações).

Estes princípios didáticos oferecem orientações para a prática pedagógica no contexto escolar e articulam a didática com a aprendizagem. Podem servir de guia para a ação. No entanto, demandam reflexão e deliberações por parte do professor, ou da professora, em como utilizá-los em sua prática. É recomendável avaliar o grau de ensino em que atua, as características das crianças e exige, ainda, criatividade para adaptá-los à sua situação pedagógica.

Sforni (2015), por sua vez, explica que para levar as crianças à elaboração do pensamento teórico “é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que

em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual, próprio da tradição escolar” (p. 377).

Organizar o ensino nessa perspectiva constitui-se um desafio, pois implica andar por caminhos diferentes da concepção de Educação Infantil de caráter puramente assistencialista e se dedicar também ao seu caráter educativo, conforme recomenda as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil quando define, que nos dias atuais:

a educação da primeira infância em instituição coletiva não mais se contenta com processos assistencialistas, mas percebe-se, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), como oferta de atendimento à primeira infância em ações indissociáveis de cuidado e educação (MIRANDA, 2020, p. 158).

Chamamos atenção para a importância que ganha a Educação Infantil e o trabalho pedagógico docente para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, sob sua responsabilidade, quando este segmento passa a ter caráter educativo, para além do assistencialismo.

Ao planejar sua ação a partir da perspectiva Histórico-Cultural, a professora ou o professor, devem considerar desde o planejamento até a avaliação de sua ação, o desenvolvimento psicológico e social da criança. Só desta forma ele estará evitando a adoção de procedimentos que desconsiderem as crianças reais, matriculadas na instituição de Educação Infantil e colocadas sob sua responsabilidade.

O trabalho docente de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) consiste em “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p. 17).

A avaliação a partir da Teoria Histórico-Cultural

As DCNEI (BRASIL, 2010) definem que a avaliação impõe uma forma da professora, do professor, se relacionar com o aluno concretizada por meio de sua prática pedagógica.

Entendemos que a avaliação, quando tarefa de diagnóstico, e observadas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, é um

processo sensível, sistemático e cuidadoso. Essa avaliação é a que permite ao professor e à professora o conhecimento da bagagem trazida pelas crianças para a escola, que serve de base para orientar a decisão do professor, ou da professora, sobre como estabelecer contatos com a criança e os pontos de partida para orientar a sua prática na Educação Infantil.

Nesse contexto, a avaliação se torna mais coerente com os princípios da Teoria Histórico Cultural pois na opinião de Pasqualini (2010), parte da compreensão de que o desenvolvimento intelectual é produto da relação que a criança estabelece com o conteúdo, e de que a apropriação desse conteúdo promove o desenvolvimento das funções psicológicas, entre elas o pensamento. Compreendido este conteúdo, na Educação Infantil, não como conteúdo forma, mas aquele que estão presentes nas práticas, das escolhas e do acesso propiciado à criança nas diversas atividades selecionadas e experiências vivenciadas, por meio do contato com a literatura, a música, o teatro, o cinema, entre outras.

A avaliação quando utilizada em sua função de processo, ao assumir o caráter de acompanhamento do desenvolvimento, no sentido de sinalizar tropeços, necessidades, mudanças, entre outros aspectos vai fornecer elementos importantes para a melhoria da ação pedagógica, sem deixar de olhar a criança, em seu processo de desenvolvimento. O foco é mantido na promoção de cada criança, em suas dimensões afetiva, social e cognitiva. Sem, contudo, estabelecer rótulos, julgamentos, mas em observar e promover diferentes formas de apoiá-las, de provocá-las, desafiá-las em novas tentativas, na interação com diferentes pares, considerando-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A avaliação adquire sentido quando permite ao professor, à professora, analisar sua ação, observar determinados aspectos relacionados à criança e efetuar mudanças em seu planejamento de modo que permita investigar questões demandadas pelo desenvolvimento de cada criança. Destarte, serve muito mais para oferecer informações ao professor e à professora, do que para uma avaliação de resultados alcançados pelas crianças. Enfim, o foco deve estar no acompanhamento da criança, no processo de atendimento à criança, e funcionar como ponto de partida para a reorganização das ações pedagógicas, em função do desenvolvimento da criança.

Sintetizando algumas ideias e partindo para novos desafios

Nesta reflexão, acreditamos que cumprimos nossa proposta de analisar as contribuições da Teoria Histórico Cultural ao Planejamento, à Didática e à Avaliação. Fizemos isto quando explicamos conceitos e especificidades dos processos de planejamento, de didática e de avaliação; apresentamos os princípios da Teoria Histórico-Cultural, na condição de revisão, considerando sua exploração em capítulos anteriores desta obra, relativos aos temas que antecederam a nossa. Destacamos ainda, orientações relevantes, constantes dos documentos legais relacionados às especificidades e recomendações a serem consideradas no planejamento, didática e avaliação para a docência na Educação Infantil. Estas orientações não foram apresentadas em um item específico, mas ao longo dos temas, à medida do necessário para esclarecer determinadas questões.

O texto perseguiu ainda o objetivo de oferecer as ideias gerais do conteúdo a ser estudado na disciplina, procurando despertar o interesse pelo tema, satisfazer necessidades e curiosidades dos alunos.

Sugerimos, por fim, àqueles que se dispuserem a aprofundar, ainda mais, o estudo destes temas, a leitura das obras constantes das Referências Bibliográficas, contatos com professores, colegas. A interação com autores que estudem o tema, a procura por grupos de estudos, programas de Pós-graduação *Stricto Senso* (mestrado e doutorado), também são investimentos importantes. A escrita de artigos, em que se desenvolvam aspectos dos temas aqui estudados, é igualmente um exercício que desperta o interesse por investigar e se especializar em aspectos tratados durante a experiência vivenciada. Assim como nos exercitamos aqui, na busca da difusão de conceitos e na sua motivação, esperamos que os próximos textos sejam os seus, a motivar mais profissionais da Educação Infantil pelo melhor exercício da profissão.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. **O planejamento em educação:** revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em Foco*, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BELINKY, Tatiana. **Ser criança.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Infantil.** Brasília, 2018.

DUARTE, Newton. **A Escola de Vigotski e a educação escolar:** algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico Cultural. *www.revistausp.br*, São Paulo, 1996. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>>. Acesso em: 20 fevereiro 2020.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **O método da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações para se compreender a subjetividade humana.** In: CIPSI-Congresso Internacional de Psicologia. Maringá, 2007, Maringá, ANAIS: CIPSI-Congresso Internacional de Psicologia. Maringá: UEM, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2015.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Quem tem medo do lobo mau?** Educação estética na primeira infância In: PEDERIVA, Patrícia L. M.; GONÇALVES, Augusto C. A. B.; ABREU, Fabrício S. (Org) *Educação estética: a arte como atividade educativa.* São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Sistema de princípios didáticos derivados da teoria de P. Ya. Galperin, do enfoque histórico-cultural de Vygotsky e da teoria da atividade de A. N. Leontiev** In: Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília, Liber Livro, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicol. Estud. Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, Mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de maio 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645965>.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Estratégias pedagógicas**: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In TACCA, M. C. (org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2008.

TURRA, Clódia Maria Godoy; ENRICONE, Delcia; SANTANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancela. **Planejamento, ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1992.

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

VIGOTSKII, Lev. Semionovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2014.

6.

Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural

Andréia Pereira de Araújo Martinez

Introdução

Uma manhã no meio do cerrado. O sol em sua plenitude brilha envolvido pelo céu azul. O rio corre seu percurso entre as pedras. O som da água desenha a paisagem. O cheiro do mato, dos galhos, da terra, completa a imagem. À margem do rio há uma criança. Ela olha, cheira, toca, sente. Ela recolhe algumas pedras, de vários tamanhos e formatos. Ela faz pequenos grupos, empilha, joga na água, enterra na terra, conta uma história. As pedras tornam-se personagens, que são levadas pelas mãos pequenas a se movimentarem. A fala da criança permite que cada pedra tenha a sua voz. As pedras ocupam o espaço, fazem barulho, viram diferentes objetos e diferentes contextos. Narrativas são imaginadas, histórias são inventadas, e brincadeiras são vivenciadas. Segundos, minutos e horas se passam. A manhã dá lugar a outro período do dia. E a criança continua sua criação com as pedras. Ela brinca, e a cada momento é algo diferente, é algo novo...

Ao observarmos tal cena é possível que algumas pessoas expressem que a criança brinca, e que seu brincar é natural, que a brincadeira faz parte das crianças e de suas infâncias de forma instintiva. Mas será que isso é um fato que não podemos questionar e problematizar?

A discussão aqui realizada parte do olhar para as infâncias, que no senso comum são compreendidas como algo único, natural e universal, ignorando as diversas infâncias que existem em cada contexto cultural, e assim, negando o percurso histórico da humanidade.

Do mesmo modo, as crianças e suas brincadeiras também sofrem essa naturalização. As crianças são encaradas como seres incapazes que precisam ser preparadas para o futuro, vivenciando um presente incompleto, pois o foco não está no momento atual de suas vivências,

mas em prepará-las para viver o amanhã. Assim, a brincadeira é permeada pelo esforço de naturalização da atividade infantil, o que favorece uma percepção naturalizada da existência do ser humano.

A naturalização da vida é fundamentada em perspectivas metafísicas que traduzem como natural os fatos e os acontecimentos, negando que a constituição humana se dá em movimento, constituídos social e historicamente. Desde a mais tenra idade a criança e a suas brincadeiras desenvolvem-se em meio às relações e experiências sociais. A visão naturalista nega a interferência do contexto cultural e histórico, pois percebe os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, bem como o seu brincar, como produtos naturais e instintivos.

Esse modo de perceber as crianças, suas infâncias e sua atividade, caracteriza-se como um esforço em transformar a atividade humana em algo natural. Isso é muito perigoso, pois essa perspectiva torna as possibilidades de mudança inalcançáveis, limitando a ação humana a algo estático, tornando os modos de olhar, sentir, pensar e agir na sociedade, em algo sem movimento, sem possibilidade de transformação.

A naturalização da vida humana não é algo simplório, e precisa ser problematizado para provocar reflexões acerca da realidade concreta. Segundo Freire (1996), o esforço de naturalização da vida humana é motivado por uma estratégia de perpetuação da invisibilidade das situações opressoras existentes. Marx (2013) também nos provoca a olhar e questionar a perspectiva naturalista, que constantemente ressurgue nas discussões no cenário social. Este autor nos instiga a analisar a existência humana como um processo dialético, capaz de oportunizar mudanças que transpõe a aparência na busca da essência. Na mesma linha de pensamento, Vigotski (2012a) nos provoca a olhar as crianças como seres de possibilidades, capazes de perceber e compreender a realidade que as envolve, que se relacionam com seu meio social, internalizam a cultura existente, que aprendem e se desenvolvem nas mais diversas áreas do conhecimento humano de múltiplas maneiras.

Vigotski (2009) elucida que as crianças se desenvolvem a partir de suas experiências que são vivenciadas e internalizadas na relação com o mundo existente. Essas experiências são percebidas pelas crianças de modo diferenciado, afetando-as de diversas maneiras. As experiências são armazenadas no cérebro. “Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências”

(VIGOTSKI, 2009, p. 12). As experiências provocam influências na atividade cerebral, que são armazenadas, reproduzidas ou sofrem transformações, permitindo que o ato imaginativo e criativo da atividade humana se consolide. “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também, o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Sendo assim, a realização e o desenvolvimento da brincadeira das crianças se dão a partir da diversidade de experiências que vivenciam em meio à sociedade humana.

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 infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Portanto, este artigo problematiza as discussões que permeiam a percepção das crianças, suas infâncias e suas brincadeiras, questionando o discurso naturalista do comportamento humano, evidenciando a atividade do brincar infantil como uma constituição que permeia a existência humana em meio à cultura, com base nas experiências vivenciadas pelas crianças. Discute as representações sociais que são percebidas, internalizadas e externalizadas pelas crianças. Realiza uma tentativa de diferenciar brincadeira, brinquedo e jogo. E debate o que os documentos curriculares nacionais tratam acerca do brincar para o desenvolvimento das crianças. Tais aspectos foram tratados na disciplina “Brincadeiras na infância: aprendizagem e desenvolvimento”, que compõe o curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural.

A possível origem histórica da brincadeira

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, é um equívoco considerar que o brincar é uma ação natural e instintiva das crianças, que surge e se desenvolve de maneira espontânea, pois há uma inconsistência do enfoque naturalista da brincadeira que se contrapõe ao enfoque

histórico-cultural da origem do desenvolvimento do ser humano em meio às relações sociais.

Marx (2013), em seu estudo sobre o modo de produção capitalista, realiza a investigação analisando a mercadoria, percebendo-a como a unidade que preserva as propriedades do todo, e em que consta as características e contradições internas do modo capitalista de produção. O método marxista realiza sua análise a partir da unidade, o que encontramos, também, em Spinoza (2007), que em seus estudos da filosofia, rompe com o dualismo cartesiano. De modo semelhante, Vigotski (2012b), ao investigar a relação entre fala e pensamento, aplica na psicologia o método de análise que parte da unidade, compreendendo que a fala é a unidade que possui as propriedades fundamentais do todo.

Seguindo esses passos, Elkonin (2009) realiza sua investigação partindo da análise da brincadeira de faz de conta, compreendendo-a como a unidade, que pode contribuir para os estudos da origem e da função da brincadeira entre as crianças na sociedade. É importante mencionar que o referido trabalho de investigação do autor originou o livro “Psicologia do Jogo”, que segundo Prestes (2014) foi traduzido erroneamente, pois sua pesquisa não tratou do jogo, e sim da brincadeira, mais precisamente, da brincadeira de faz de conta.

As teorias biológicas da [brincadeira], que partem dos instintos e impulsos primários da criança, não podem explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social.

Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem na [brincadeira] evidencia que os temas [das brincadeiras] não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base [da brincadeira] é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que [a brincadeira] nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias [da brincadeira] que a deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento [da brincadeira de faz de conta] é justamente aquela que pode revelar-nos a sua natureza (ELKONIN, 2009, p. 37).

As crianças nascem em diferentes épocas do desenvolvimento da humanidade, em que existem diferentes produções culturais. Diante dessa afirmação, é ingênuo considerar que o brincar infantil não sofreu modificações ao longo da história, imaginando que ele se expressa de modo natural e instintivo entre as crianças. Pois, “um dos paradoxos

do desenvolvimento infantil assenta precisamente em que, vindo a este mundo [...] percorrem nas sociedades, que se encontram em níveis distintos de produção e cultura, um caminho evolutivo totalmente diverso, alcançando por diferentes vias e em tempos diferentes sua maturidade social e psicológica” (ELKONIN, 2009. p. 42).

Elkonin (2009) esclarece que o brincar das crianças está relacionado com a vida que elas vivenciam em meio à sociedade, e sua afirmação parte da análise da atividade laboral realizada pelos adultos e o lugar das crianças no contexto social.

O autor utilizou dados fornecidos por etnógrafos e antropólogos para estudar a origem histórica e a função social da brincadeira de faz de conta, relacionando as transformações que ocorreram na divisão social do trabalho que provocaram as mudanças do lugar das crianças na sociedade. Tal perspectiva de pesquisa baseia-se nos pressupostos marxistas, como já anunciados anteriormente, enfatizada a importância de analisar os dados históricos e culturais associados à divisão social do trabalho.

As informações utilizadas por Elkonin (2009) evidenciam a participação precoce das crianças no trabalho juntamente com os adultos, sendo que a educação estava associada em introduzir, o quanto antes, as crianças nos costumes e obrigações que permeavam a vida dos mais velhos. Isso se confirmou em diferentes comunidades, em que as crianças já participam das atividades laborais, tais como: usar os utensílios domésticos, realizar tarefas da casa, costurar, apascentar as cabras, levar as vacas para o pasto, cuidar dos cães, colher ervas silvestres comestíveis, plantar, pescar, caçar, colocar armadilhas, cortar lenha, entre outras atividades.

Nas condições da sociedade primitiva, com os meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até à mão, na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse *status* dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com

os adultos, não necessitava [da brincadeira de faz de conta] (ELKONIN, 2009, p. 59 e 60).

A participação das crianças nessas atividades produtivas dos adultos ocorria muito cedo, na medida de suas forças, o que contribuía para a constituição da independência e autonomia das crianças precocemente. Nessas comunidades não se demonstrava uma divisão marcada entre as crianças e os adultos, pois compartilhavam dos mesmos ambientes e atividades, e partilhavam dos mesmos direitos. Porém, “os etnógrafos e exploradores que se ocuparam de povos num nível de desenvolvimento próximo do acima mencionado, indicam que as crianças brincam pouco, sempre do mesmo jeito, dos afazeres dos adultos, e [suas brincadeiras] não são protagonizadas” (ELKONIN, 2009, p. 57).

Com o passar dos tempos, surgem novos meios e modos de produção da agricultura e da pecuária, com maior complexidade das formas de plantio, caça e pesca. Isso ocasionou uma nova divisão social do trabalho provocando, paulatinamente, o afastamento das crianças das atividades laborais. “Às crianças pequenas foram confiadas apenas alguns aspectos do trabalho doméstico e os afazeres mais simples” (ELKONIN, 2009, p. 61).

Até então, as crianças utilizavam equipamentos de tamanho reduzidos ou adaptados, especialmente para atender as suas possibilidades de manipulação, em que preservavam as funções de uso semelhante aos utilizados pelos adultos, como por exemplo, o uso do facão, que em algumas comunidades era utilizado desde a primeira infância.

O facão, o machado, o arco e as flechas, os caniços de pesca, as agulhas, as rasouras e outros equipamentos semelhantes são ferramentas cujo manejo as crianças devem aprender para poder participar no trabalho dos adultos. É claro que elas não podem descobrir por si mesmas os modos de emprego desses equipamentos, e os adultos têm de lhes ensinar seu manejo com eficácia, indicando-lhes o que devem fazer, controlando e estimulando nelas a assimilação desses instrumentos, necessários onde e quando existem (ELKONIN, 2009, p. 68).

Com as forças produtivas se desenvolvendo e tornando mais complexas as ferramentas e o seu uso, novas divisões do trabalho alteraram a situação que as crianças ocupavam na sociedade,

reduzindo-se, cada vez mais, as possibilidades de inclusão das crianças no trabalho produtivo.

Ao mesmo tempo, a complicação dos instrumentos de trabalho dava lugar a que as crianças não pudessem aprender o manejo das ferramentas com modelos reduzidos. Ao ser diminuída, a ferramenta perdia suas funções fundamentais, conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos. Assim, por exemplo, enquanto o arco reduzido não perdia sua função principal, podendo disparar-se com ele uma flecha e acertar num objeto visado, um rifle reduzido não passava de uma figura de rifle, com a qual não se podia fazer um disparo, mas apenas simulá-lo (ELKONIN, 2009, p. 77).

Perdeu-se a razão de ser da realização de atividades laborais com ferramentas de tamanhos reduzidos, pois não tinham mais as mesmas funções, e com isso, a aprendizagem da utilização de equipamentos mais complexos é delongada para as idades subsequentes. Conforme as crianças foram afastadas das atividades laborais que realizavam conjuntamente com os adultos, a infância se prolonga, e também, surge a necessidade de realizar a brincadeira de faz de conta. Nessa atividade, desempenham papéis e ações que não vivenciam diretamente, mas que observam na sociedade em que vivem, e passam a interpretar o que observam, transformando sua realidade a partir da ação da imitação, imaginação e criação.

Vale mencionar que nesse contexto em que são produzidas ferramentas menores e desprovidas das funções dos equipamentos de tamanho real utilizados pelos adultos, possibilitando apenas que as crianças simulem sua utilização, é que começa a surgir o brinquedo. Essas são as ferramentas culturais utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras, que contribuem para compor o cenário imaginário para a realização dessa atividade infantil, que simula a vida dos adultos.

Portanto, a brincadeira de faz de conta se caracteriza em uma atividade peculiar das crianças, que tem como objeto de interesse aquilo que elas não realizam diretamente. Mais precisamente, a atuação do adulto na sociedade, que envolve suas atividades e o sistema que constitui suas relações com as demais pessoas. Por meio dessa atividade, as crianças são capazes de perceber, internalizar e elaborar seu comportamento a partir do que observam do conteúdo social, e das regras socialmente estabelecidas. Na brincadeira de faz de conta as crianças assumem novos papéis realizando interpretações, e assim, transformam sua ação diante da realidade. Essa atividade se

estrutura em papéis que as crianças assumem, e ao realizar as ações pertinentes a esses papéis, desenvolvem a interpretação própria do que observam.

Na discussão trilhada até aqui, percebe-se que a atividade da brincadeira de faz de conta nasce no percurso do desenvolvimento histórico da sociedade, provocado pelas mudanças do lugar das crianças no sistema de relações sociais, evidenciando que a origem dessa atividade se dá em meio aos processos de desenvolvimento social e cultural ao longo da história da humanidade, o que diverge de uma percepção naturalista.

Representações sociais por meio da brincadeira

Para desenvolver essa discussão, compartilhamos uma narração do episódio “Casinhas no Vale do Jequitinhonha”, retirado do documentário “Territórios do Brincar”.

As crianças se agrupam em pequenos grupos. Alguns meninos buscam folhas de bananeira para colocá-las sobre a estrutura de galhos que já foram previamente enterrados na terra. As folhas de bananeira serão o telhado da casa. Algumas meninas varrem o terreno em que a casa será estruturada com galhos de árvores que foram previamente selecionados. Tecidos são envolvidos entre os galhos e amarrados por barbantes e cipós, delimitando o espaço interno da casa. As meninas penduram enfeites, tais como, pequenos objetos, tampas, garrafas, cestas, flores, entre outros. Pedacos de madeiras se transformam em móveis. Diferentes copos, garrafas, pratos, panelas, utensílios vão constituindo a arrumação da casa. Tijolos são organizados de forma a dar origem a um fogão à lenha. As crianças conversam e decidem as combinações para a decoração da casa, de cada detalhe. Várias bonecas são colocadas entre os móveis, que podem ser camas, sofás, banheiras. As bonecas possuem roupas feitas pelas meninas. São enroladas por diferentes tecidos. As mais diversas bonecas são as filhas e filhos e as meninas tornam-se as mães que irão cuidar delas. Alguns meninos brincam com animais de brinquedo semelhante a boi e vaca. Algumas crianças buscam pequenos pedacos de galhos, para colocar fogo de verdade no fogão à lenha feito de tijolos. O fogo é de verdade, mas a comida é uma invenção da imaginação, composta por bolos de terra molhada, caldo de terra

marrom e uma fervura feita com água e algumas folhas retiradas do mato. A mesa é posta e a comida é servida na bandeja com toda a elegância da imaginação infantil. As mães meninas embalam suas filhas e filhos que são bonecas no colo. Embalam e acalantam. Falam ao telefone. Contam histórias.

Nessa descrição da brincadeira de faz de conta, em que as crianças brincam de casinha, fica perceptível que elas assumem papéis, em que compõem uma estrutura familiar e relações sociais são estabelecidas. Atreladas a esses papéis, as crianças realizam ações, ao construir e decorar a casa, ao cuidar das filhas e filhos, ao cuidar dos animais, ao fazer comida, ao servir a comida, entre outras ações. São situações em que as crianças observam a realidade que as permeia, e que elas imitam, imaginam e reconstróem a partir da atividade do brincar. Imaginando e elaborando novas situações e novos diálogos entre seus pares. O principal objetivo ao realizar a brincadeira de faz de conta é assumir e representar o papel adotado, em que as crianças se empenham com rigor em cada detalhe na realização das ações.

Na descrição da brincadeira de faz de conta percebe-se que as ações estão associadas aos papéis que as crianças percebem de sua observação da organização social. Nesse caso, evidenciou-se os papéis assumidos pelos meninos e pelas meninas. Os meninos contribuíram na construção da casa e as meninas cuidaram de sua decoração. As meninas varreram a casa e lavaram a louça. Os meninos saíram para buscar lenha para fazer o fogo e as meninas fizeram a refeição, serviram a refeição na bandeja e colocaram a mesa. Os meninos cuidaram do gado, talvez uma representação da figura masculina que sai para trabalhar como boiadeiro ou alguma profissão semelhante, e as meninas cuidaram das filhas e filhos, embalando-os nos braços, alimentando e vestindo, enquanto conversavam ao telefone e conversavam com as amigas.

As mudanças na divisão social do trabalho elucidadas anteriormente não ocorreram apenas em relação às crianças, mas também, em relação ao papel do homem e da mulher na sociedade.

O desenvolvimento da produção, manifestado na passagem para a agricultura de arado, e o início da pecuária tiveram o importantíssimo resultado socioeconômico que Engels denominou a primeira grande divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre agricultores e criadores de gado com todas as suas consequências, concretamente, com o desenvolvimento da indústria

doméstica e do intercâmbio regular. Essas profundíssimas mudanças tiveram resultado socioeconômico que se expressou na nova divisão de trabalho segundo o sexo, na mudança do lugar do homem e da mulher na produção social. A divisão sexual do trabalho existiu, como disse Engels, com ‘uma origem puramente natural’, já no matriarcado. Agora adquiriu um caráter incomparavelmente mais profundo e uma transcendência econômica e social muito maior. A criação de gado tornou-se um afazer masculino. As mudanças operadas na economia geral deram lugar a que a economia doméstica, ‘que foi esfera principal da mulher’, se separasse como ramo peculiar da produção (KOSVEN, 1951, p. 84 e 85, *apud* ELKONIN, 2009, p. 60 e 61).

A partir da narrativa da brincadeira de faz de conta percebe-se que o papel assumido pelas crianças, em relação a cada membro da família, está relacionado às ações que esses personagens desempenham na sociedade, do que elas observam. Portanto, as crianças interpretam esses papéis e fazem relações com suas respectivas ações a serem desempenhadas.

Vale ressaltar que nos últimos tempos vivenciamos novas mudanças na divisão social do trabalho, pois a mulher não está mais reclusa aos afazeres domésticos. Há, também, muitas mulheres que são as principais mantenedoras econômicas de seus lares, ocasionando a inversão dos papéis sociais de homens e mulheres descritos anteriormente. A inserção da mulher no mercado de trabalho, os estudos realizados por elas, as profissões assumidas, a estrutura familiar, a situação socioeconômica, constituem uma nova realidade que é perceptível às crianças, e que podem externar por meio de suas brincadeiras. Todavia, é importante destacar que mesmo ocorrendo uma nova realidade em relação ao papel da mulher na sociedade, muitas vezes, as crianças realizam brincadeiras estereotipadas em relação a real situação da mulher, pois ainda existe muito preconceito a esse respeito.

Nesse sentido, é importante provocar indagações às crianças acerca de suas brincadeiras, ou até mesmo, fazer sugestões de ações que podem estar associadas aos papéis interpretados por elas, pois as representações sociais que são vivenciadas pelas crianças em suas brincadeiras são externalizadas por meio de ações que emergem de diálogos, perguntas e respostas, que verbalizam e materializam o que elas observam, imaginam e criam. Esses diálogos podem ocorrer entre as crianças e seus pares, mas oportunamente, os adultos também podem provocar tais problematizações, sobretudo, em espaços

coletivos de educação, em que se reúnem várias crianças, que vivenciam diferentes realidades em seus contextos sociais. É importante, deixar as crianças brincarem, mas também, provocar questionamentos e novos olhares entre as crianças, acerca da realidade social existente.

Imaginação e criação na brincadeira

Além dos papéis assumidos e das ações relacionadas a esses papéis que as crianças interpretam em suas brincadeiras, os objetos também se transformam, desencadeando a alquimia da fantasia. Uma boneca torna-se a filha, uma tampa de garrafa assume a função de um copo, a terra molhada ganha *status* de bolo, a grama seca é percebida como uma apetitosa refeição, entre outros processos imaginativos que são desencadeados. Pedra, folha, papel, papelão, madeira, lata, qualquer objeto pode ser transformado em algo novo, provocando a transferência do significado de um objeto por outro. A imaginação é uma ação que surge a partir da ideia que a criança quer representar, a partir de sua vontade de se transformar em algo que ela não é, e também, em ter o domínio sobre objetos que ela não possui ou que não pode manipular.

Essa atividade, mais intensa e ampla, da fantasia nos entretenimentos infantis explica-se pelo desejo muito recôndito que a criança sente de, por meio [da brincadeira], ser algo, representar algum papel. Ao protagonizar Robinson Crusóe ou algum outro personagem, a criança que busca aventuras foge do seu Eu verdadeiro e do seu mundo cotidiano. Ao representar um papel, transmuda em sua imaginação tudo quanto a rodeia, e isso adquire o aspecto e o sentido de que, no momento dado, essa representação necessita (ELKONIN, 2009, p. 26).

A realidade que circunda a criança pode ser percebida por ela entre duas esferas. A primeira relacionada às atividades desempenhadas pelas pessoas na sociedade, os papéis e as ações relacionadas, tais como, as representações, profissões e situações existentes. E a segunda está relacionada aos objetos, naturais ou produzidos pelas mãos humanas, e que no imaginário das crianças, podem ser transformados pelo que elas desejarem, quebrando as barreiras do que eles são de fato.

As temáticas que podem ser vivenciadas pelas crianças em suas brincadeiras de faz de conta podem ser as mais variadas possíveis e

estão associadas a sua realidade histórica e cultural. Ou seja, uma criança do nosso tempo pode se imaginar como astronauta que faz uma viagem à Lua, mas as crianças que viveram há 100 anos não tinham como imaginar tal situação, pois não fazia parte daquela realidade. As brincadeiras de faz de conta refletem as condições concretas da vida das crianças.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade que pode desencadear os processos imaginativos e criativos das crianças. Vigotski (2009) esclarece que a atividade criadora é aquela em que se cria algo novo, sendo que a base de toda atividade criadora é a imaginação, que por sua vez, emerge das experiências vivenciadas anteriormente. Quanto mais as crianças viram e ouvirem, quanto mais experiências elas vivenciaram, mais material disponível elas terão para utilizar em seus processos imaginativos e criativos.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a reconstrução 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. 18).

Como já elucidado, a atividade criadora tem por base a imaginação, que se constitui do acúmulo de experiências vivenciadas pelas crianças. Vigotski (2009) esclarece que a imaginação é uma atividade com função vital e necessária aos seres humanos. É importante considerar que existe uma relação entre a imaginação e a realidade, que pode ocorrer, principalmente, de quatro formas. A primeira versa acerca do fato de que toda obra da imaginação se constitui de elementos tomados da realidade e da experiência anterior da própria pessoa, que se apropria desses elementos e realiza novas combinações, provocando processos imaginativos. A segunda diz respeito à experiência alheia ou experiência social, ou seja, são experiências que as crianças não vivenciaram diretamente, mas que tiveram contato por meio do compartilhamento de alguém ou por meio das ferramentas culturais. A terceira é que a realidade possui um

caráter emocional. E a quarta é que a imaginação pode adquirir uma concretude material, tornando-se real, para além do imaginário. Todas essas formas de relação entre a realidade e a imaginação podem ser experienciadas pelas crianças por meio de suas brincadeiras.

É importante esclarecer que, para Vigotski (2008), a brincadeira de faz de conta foi um objeto de pesquisa que provocou muitas reflexões, pois é nessa atividade que surge a “neo” formação, que surge o que ainda não existia no desenvolvimento, que é suscitado pelo processo de imaginação na realização dessa atividade.

Nas brincadeiras as crianças imaginam e interpretam as experiências que vivenciaram ou que foram compartilhadas com elas de diferentes maneiras. Essa interpretação pode se dar por meio da imitação, todavia, o que as crianças expressam na brincadeira é fruto de sua reelaboração acerca do que elas captaram da realidade. As crianças realizam uma atividade combinatória, em que criam uma nova situação, uma nova realidade imaginária. Todos os elementos dessa criação, os papéis sociais, as ações interpretadas, a transformação dos objetos, são conhecidos pelas crianças de suas experiências anteriores, mas o modo como elas realizam a combinação desses elementos é fruto de sua imaginação e criação.

Vigotski (2008) explica que a brincadeira de faz de conta surge de uma realização imaginária, em que as crianças realizam desejos irrealizáveis em seu cotidiano. A imaginação representa uma configuração da atividade da consciência. E como todas as funções da consciência emergem na ação, a brincadeira desencadeia a ação criadora, e assim, as crianças aprendem a ter consciência de suas próprias ações.

A brincadeira e o desenvolvimento da fala das crianças

Ao realizar a brincadeira de faz de conta as crianças se utilizam da própria fala para comunicar os papéis que serão assumidos, as ações que serão realizadas e para transformar os objetos em algo novo. Na brincadeira o barro transforma-se em um bolo apetitoso. Para a criança pronunciar essa ideia, realiza a separação do objeto da palavra. O barro deixa de ser barro. Transforma-se em outra coisa, em um bolo. Muda a palavra e seu significado. “A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe a palavra como se fosse uma

característica do objeto; a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa” (VIGOTSKI, 2008, p. 32). Na brincadeira, as crianças veem o objeto e o transformam em algo novo a partir da palavra e do novo significado que é atribuído a ele.

A brincadeira na idade escolar desloca-se para os processos internos, pois as crianças desenvolvem a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. As crianças atuam atribuindo novos significados que são deslocados dos objetos. O barro que se transforma em bolo, em que as crianças o manipulam, simulando que realmente é um bolo, representando as ações necessárias, como servir no prato, cortar com algum objeto cortante, oferecer para as visitas, entre outras ações. Em meio as ações, palavras são entoadas, como por exemplo, “Aceita um pedaço de bolo? Ele está uma delícia!”. Essa ação imaginária com o objeto que emerge da brincadeira constitui uma etapa transitória e necessária para atuar com os significados e com as palavras.

Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Ocorre uma relação entre a fala das crianças, a brincadeira, os objetos e as ações que são realizadas durante a atividade do brincar, ocasionando a compreensão da fala pela criança por meio da brincadeira. Para a fala humana existir, ela precisa do outro, precisa da relação social, pois é no convívio com os demais seres humanos que a criança percebe, compreende, internaliza e externaliza a fala humana e desenvolve seu pensamento.

Pensamento e fala tem uma origem que nasce separada, não nascem juntas, mas em um determinado momento se juntam. Toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: primeiro no campo coletivo e depois no campo individual. A fala é uma função superior e para ela surgir como função superior ela tem que surgir como uma fala comunicativa e para ela surgir como fala comunicativa ela tem que surgir no coletivo (PRESTES, 2014, p. 345).

E ainda, por meio da brincadeira, a criança regula seu próprio comportamento, quando estabelece regras para si. “A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). A criança aprende a regular seu comportamento quando começa a usar a fala egocêntrica, sendo que este é um momento de transição entre a fala comunicativa e a fala individual, essa análise demonstra o pensamento dialético de Vigotski (2012b). O autor discute sobre a contribuição de Jean Piaget, pois ele tratou da fala egocêntrica, mas sua contribuição parou por aí, ao afirmar que ela desaparece e que não tem nenhum papel importante. Vigotski (2012b) esclarece que ela não desaparece, mas que passa por uma transição, transformando-se na fala individualizada, na fala interna, momento em que se evidencia o desenvolvimento do pensamento verbal da criança.

A atividade da brincadeira também contribui nesse processo, pois a criança desenvolve sua fala e seu pensamento, o que corrobora com sua constituição como ser social, cultural e histórico, tomando consciência da realidade existente.

Vale destacar que para a Teoria Histórico-Cultural há três atividades centrais que guiam o desenvolvimento das crianças. Essas atividades são denominadas de atividades guia, pois em cada período da infância há atividades mais proeminentes e significativas, que desempenham um papel condutor para o desenvolvimento das crianças em relação a outras atividades que elas realizam. As atividades guias são as que ficam em primeiro plano e que direcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as funções culturais que caracterizam o comportamento consciente e que favorecem a aprendizagem. Portanto, para cada estágio do desenvolvimento mental das crianças há uma atividade dominante que oportuniza à criança se relacionar com o mundo a sua volta e se desenvolver.

A primeira atividade guia, que acontece logo após o nascimento do bebê, é a relação com os demais seres humanos. E trazendo a questão da fala, “a primeira coisa é pensar que a fala não começa quando a criança pronuncia a primeira palavra, a fala começa muito antes disto: quando a criança ouve a gente falar com ela” (PRESTES, 2014, p. 345). Na relação com os demais seres humanos, os bebês se relacionam afetivamente, por meio do contato emocional direto, e

desenvolvem observações das mais diversas expressões e comportamentos, e começam a descobrir o mundo a sua volta.

A segunda atividade guia é a relação com os objetos sociais que envolve a aquisição de modos de ação socialmente estabelecidos no manuseio dos objetos. “Conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade por um processo que inclui suas forças sociais, cognitivas e intelectuais” (ELKONIN, 2012, p.160).

E a terceira atividade guia, mais presente durante a idade pré-escolar, é a brincadeira de faz de conta. “O significado do brincar no desenvolvimento mental da criança nessa idade tem muitos aspectos. Seu significado primário repousa no fato de que no brincar a criança está modelando relações humanas devido a artifícios especiais do brincar” (ELKONIN, 2012, p. 164). Ressalta-se que o fato de haver uma atividade guia, ela não exclui a existência de outras atividades, mas apenas desempenha uma ação dominante no desenvolvimento das crianças.

Brinquedo, brincadeira e jogo

No Brasil, em relação a Teoria Histórico-Cultural, é perceptível que existe uma grande confusão em relação à compreensão e definição acerca dos termos: brinquedo, brincadeira e jogo. Na tentativa de clarear um pouco essa nebulosidade, compartilhamos um trecho de uma entrevista realizada com Prestes (2014), em que a pesquisadora e tradutora do idioma russo para o português, debate sobre os erros de tradução das obras de Vigotski e de seus colaboradores para o nosso idioma.

O problema é que no russo há uma palavra para brinquedo, no entanto, as palavras “brincadeira” e “jogo” merecem atenção. No russo é uma palavra só. Então, para você diferenciar, por exemplo, uma brincadeira de faz de conta (brincadeira de casinha) ou um jogo (de xadrez), você vai ter que entender o contexto. Não foi isso que o tradutor ao traduzir a “Formação social da mente” fez. O que estava no inglês? Play! E ele traduziu como se fosse brinquedo. O tradutor ainda coloca na primeira frase: “o brinquedo é uma atividade”. Olha o conflito! O brinquedo é uma atividade? Não soa esquisito? (PRESTES, 2014, p. 348).

Prestes (2014) esclarece que, de fato, no Brasil existe uma confusão acerca desses termos, apesar de no português haver uma clareza de ideia sobre o que cada um desses termos quer dizer, pois

em nosso idioma, é praticamente elucidativo o significado para brinquedo, brincadeira e jogo. A confusão surgiu no processo de tradução, pois no português há uma palavra para cada coisa, mas no russo e no inglês, isso não acontece, sendo a mesma palavra para brincadeira e jogo. Para traduzir corretamente, de forma a considerar o que o autor da obra traduzida queria transmitir, era necessário compreender o contexto a que se referia a escrita.

Em relação ao brinquedo e a brincadeira é mais perceptível a diferença, pois o brinquedo é o objeto, e a brincadeira é a atividade. Na primeira parte desse artigo, compartilhamos a possível origem histórica da brincadeira, em que se evidenciou o provável surgimento do objeto brinquedo, a partir da divisão social do trabalho e da mudança do lugar das crianças na sociedade. Portanto, os brinquedos:

[...] aparecem em determinados graus de desenvolvimento da sociedade, e seu surgimento foi precedido da invenção dos respectivos utensílios de trabalho. A história da origem de alguns brinquedos seria apresentada em tal pesquisa como reflexo da história das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados (ELKONIN, 2009, p. 44).

O brinquedo é um objeto que contribui para as crianças realizem atividades que simulam a realidade existente na sociedade e que elas não participam diretamente, originalmente, provocado pelo distanciamento das crianças das atividades laborais. “O brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou de outra idade” (ELKONIN, 2009, p. 42). E nesse sentido, percebe-se o caráter histórico do uso dos brinquedos entre as crianças:

O quarto da criança contemporânea está cheio de brinquedos que não puderam existir na sociedade primitiva, e o uso dos mesmos é incompreensível para a criança daquela sociedade. Pode alguém imaginar entre os brinquedos da sociedade primitiva os automóveis, trens, aviões, satélites artificiais, materiais de construção, pistolas etc.? [...] Nessa mudança do caráter [das brincadeiras] infantis no decorrer dos tempos reflete-se de maneira clara a verdadeira história do brinquedo e sua dependência causal do desenvolvimento da sociedade, da história da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 43).

A brincadeira e o jogo, por sua vez, em muitos idiomas possuem a mesma palavra para traduzi-los. De acordo com Prestes (2014), esse

é um dos motivos para a propagação da confusão existente entre esses dois termos, pois ao traduzir a obra escrita, não se observou detalhadamente o contexto do enunciado.

Diferentemente do esclarecimento entre brinquedo e brincadeira, em que o primeiro é um objeto e o segundo uma atividade, no caso da brincadeira e do jogo, a explicação não fica tão explícita, pois os dois são atividades que possuem semelhanças, mas há um aspecto central que destaca o significado de cada um. “No jogo vai ter as regras às claras e a situação imaginária oculta. E na brincadeira isto está invertido” (PRESTES, 2014, p. 349). Este é o aspecto central que permite diferenciar essas duas atividades humanas. Na brincadeira, os processos de imaginação que as crianças desenvolvem impulsionam a realização dessa atividade. A imaginação fica em primeiro plano e se destaca, enquanto as regras que são estabelecidas pelas crianças na realização dessa atividade é um fator secundário. E justamente, por conta do destaque que a imaginação desempenha na brincadeira, que ela se torna a atividade guia do desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, por ser uma atividade que impulsiona e corrobora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, associada ao comportamento consciente das crianças.

No jogo, a imaginação não tem a mesma importância e o mesmo destaque, pois é um aspecto secundário que fica subordinado as regras, que é o aspecto central dessa atividade.

O que tratam os documentos curriculares nacionais sobre a brincadeira?

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) não assumirem uma fundamentação teórica, os dois documentos curriculares nacionais que regem a Educação Infantil tratam da importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, e nesse sentido, consideramos pertinente destacar o que estabelecem esses documentos legais. As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 87) elucidam:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime

ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

E a BNCC (BRASIL, 2017) corrobora ao destacar o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no sentido de assegurar as condições necessárias para que elas aprendam em circunstâncias nas quais possam desenvolver sua autonomia em ambientes educativos que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se instigadas a buscar resolvê-los, nas quais possam elaborar significados sobre si, os outros e o mundo social, cultural, histórico e natural.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

As DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 4º, definem 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”. Essa concepção de criança é referendada pela BNCC (BRASIL, 2017), o que se evidencia que além de vários aspectos, a criança é um ser que brinca e que se desenvolve em meio às brincadeiras que realiza.

Esses dois documentos curriculares nacionais destacam o brincar e o interagir como eixo estruturante das práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica, em que as crianças podem apropriar-se de conhecimentos e práticas sociais por meio de experiências vivenciadas com seus pares e com os adultos, contribuindo para a constituição de suas aprendizagens e possibilitando o seu desenvolvimento. Nisso, a professora ou professor tem um importante papel, e vale mencionar que para Vigotski (2003), esse profissional é o organizador do espaço social educativo, que vai além de pensar o espaço físico, mas no sentido de oportunizar um contexto propício para a vivência de experiências diversificadas. Pensando no papel da professora ou professor nesse contexto de educação coletiva da primeira infância, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 87) destacam:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

Voltando a concepção de criança destacada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), percebe-se que as crianças são seres que observam, sentem, questionam, levantam hipóteses, investigam, dialogam, e que elaboram se apropriam do conhecimento constituído pela humanidade por meio das relações sociais que estabelece com o mundo natural, social, cultural e histórico. Sendo assim, as crianças não estão confinadas a um processo de desenvolvimento natural, espontâneo ou instintivo. Pelo contrário, as crianças se desenvolvem na cultura, na relação com o mundo existente, e isso impõe a necessidade de produzir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, seguindo os termos utilizados pela BNCC (BRASIL, 2017) para evidenciar as especificidades de cada período da infância. Ao se pensar na intencionalidade educativa da professora ou do professor na escola da infância, é importante destacar essa ação docente em relação às brincadeiras, sendo assim, Tunes e Tunes (2001, p. 87) apontam três eixos de como podem ser organizadas as atividades educativas, e lançam alguns questionamentos:

Assim, entendemos que uma proposta pedagógica para a educação infantil deve contemplar três eixos de atuação da criança na instituição:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas, os adultos podem fazer na instituição, e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, à sua moda, faça junto com eles e por eles regida?
2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-os?
3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares?

As autoras nos convidam a olhar o espaço social educativo no sentido de oportunizar um contexto propício para as brincadeiras, que podem ser organizadas seguindo três eixos norteadores: brincadeiras organizadas pelos adultos com a participação das crianças, brincadeiras organizadas pelas crianças com a participação dos adultos, e, sobretudo, brincadeiras organizadas pelas crianças com seus pares.

Assim a recomendação é favorecer diferentes situações em que as brincadeiras se façam presentes no contexto da escola da infância, de diferentes modos, nos mais diversos ambientes, utilizando materiais diversificados, e capazes de promover a autonomia das crianças, em meio as relações sociais.

Considerações finais

Neste texto discutimos sobre as representações sociais que as crianças externalizam por meio de suas brincadeiras, de como elas demonstram o que percebem acerca do papel do homem e da mulher na sociedade. E de que maneira, a professora ou professor, como organizador do espaço social educativo, pode provocar as crianças a refletirem sobre essas questões.

Dando continuidade, o artigo trouxe uma breve diferenciação entre o brincar, a brincadeira e o jogo, que por motivos de erros de tradução, provocou confusões em relação à uma discussão central da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira. Isso ocorreu porque os primeiros textos do Vigotski foram traduzidos do russo para o inglês, e do inglês para o português, ou seja, além de não ter sido uma tradução direta de um idioma para outro, esses dois idiomas (russo e inglês) possuem uma mesma palavra para duas atividades distintas (brincadeira e jogo), e ao traduzir para o português, em que há uma palavra para cada atividade, se faz necessário analisar o contexto escrito para discernir do que se trata. Em relação ao brincar, é mais fácil fazer a diferenciação, pois trata-se de um objeto.

E, por fim, analisamos o que os documentos curriculares nacionais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) – tratam acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, pois por meio das brincadeiras, as crianças fazem uma leitura do mundo e interpretam o

que compreendem da realidade existente, imaginando e criando, aprendendo e se desenvolvendo.

Portanto, por meio do que foi exposto neste artigo, percebe-se as contradições existentes, e as evidências de que a brincadeira é uma atividade engendrada nas experiências vivenciadas pelas crianças e no lugar que elas ocupam na sociedade.

A infância não é uma fase da vida pré-definida biologicamente, pois se constitui em movimento dialético diante da realidade do contexto cultural e das atividades humanas compartilhadas socialmente. A infância não é única, mas várias, pois elas emergem das experiências de cada grupo social e se movimentam em constante processo de transformação, de múltiplas maneiras.

Igualmente, as crianças se desenvolvem desde a mais tenra infância, logo ao nascer, quando ainda são bebês, convivendo entre os demais seres humanos, compartilhando da vida social e cultural, vivenciando e trocando experiências. As crianças aprendem em meio às relações sociais, internalizando os conhecimentos produzidos ao longo da história humana.

A naturalização da brincadeira é uma negação da concepção de criança como ser histórico, social e cultural, e da constituição histórica das infâncias em meio aos mais diversos grupos sociais ao longo dos tempos. Essa visão que naturaliza a brincadeira e seu processo de desenvolvimento histórico apoia-se em uma concepção limitada, impondo uma interpretação equivocada da existência humana, desconsiderando o processo histórico e cultural engendrado pelos humanos.

Tais percepções se estabelecem em um critério metafísico, de naturalização da atividade infantil da brincadeira, algo que precisa ser repensado na sociedade, de forma a provocar um olhar sensível e coerente à potencialidade existente em cada criança e nas atividades infantis que realiza.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017.

- ELKONIN, Daniil Borissovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- ELKONIN, Daniil Borissovitch. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PRESTES, Zoia. Entrevista. **Revista Zero a seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul./dez. 2014.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Edição bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed Editora, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Libros, 2012a.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012b.

7.

Educação infantil inclusiva: pelo direito à diversidade

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

Introdução

A Educação Infantil, assim como a educação inclusiva, constitui-se a partir de lutas por efetivação de direitos. A primeira, das mulheres, que cada vez mais assumindo atividades laborais não domésticas precisam de um lugar seguro para sua prole; a segunda, das pessoas com deficiência pelo direito de acesso aos bens culturais e serviços em geral, em igualdade de condições com as demais pessoas. Mas pensar na inclusão requer o olhar aberto e dinâmico sobre toda a diversidade humana, que não se encerra nas minorias ou nas pessoas historicamente invisibilizadas, como mulheres, crianças, migrantes, indígenas, pessoas pretas ou pessoas com deficiência.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (BRASIL, 2008), apresentou como público da Educação Especial pessoas com deficiência sensorial (visual, auditiva), física ou intelectual, além das pessoas com transtornos do espectro autista¹. Esta escolha se deu por algumas razões, como o fato de que anteriormente já se produzia materiais e equipamentos voltados para atender a essas necessidades. Além disso, costumeiramente, estas são as pessoas mais esquecidas pelas políticas públicas e, portanto, mais alijadas da sociedade. Todavia, a orientação do Ministério da Educação ainda antes da referida política versava sobre a educação para a diversidade.

É conveniente e necessário, pois, entender que há diferentes modos de desenvolvimento humano e diversas possibilidades e modos de existir, portanto, não se trata de buscar meios para a normalização

¹ Por ocasião da implementação da Política, em 2008, o termo utilizado era transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que foi alterado para transtornos do espectro autista (TEA) em 2013, em razão da publicação do DSM – V.

– com a ilusão de que as crianças na escola da infância se desenvolvam e se comportem de maneira homogênea. Mas, ao contrário, compreender que somos todos diferentes e que aprendemos e nos desenvolvemos nas relações colaborativas, e que todas as pessoas têm potencial para aprender e se desenvolver.

Neste artigo discorremos sobre os marcos históricos e legais da Educação Especial e sua constituição como inclusiva, sua transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Trazemos à baila o pensamento de Vigotski a respeito da Educação Especial com uma ótica inclusiva, pois embora ele tenha falecido prematuramente, aos 38 anos de idade, no ano de 1934, é vastíssima sua produção nesse campo, tendo sido considerado um de seus fundadores na Rússia. Discutimos também sobre o desenvolvimento infantil, buscando abarcar sua diversidade e a importância da escola da infância como garantidora do direito à educação para a emancipação e desenvolvimento integral de todas as crianças.

Asseveramos que a história, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é uma totalidade que se constitui dialeticamente nas relações entre os seres humanos, ou seja, em constante movimento, entre contradições e mediações de signos e instrumentos. Tanto é assim que, na entrada da segunda década do século XXI, ainda deparamos com experiências de segregação, integração e inclusão no que diz respeito as práticas educativas em instituições não domésticas. Esperamos, com as presentes discussões, fomentar um repensar e reorientar de ações pedagógicas no sentido de colaborar, efetivamente, para a construção de uma escola da infância inclusiva, na qual as experiências sejam colaborativas e emancipadoras; uma escola da infância na qual a diversidade não seja um problema, mas antes uma riqueza.

Breve passeio pela história, legislação da Educação Especial e sua constituição como inclusiva

A forma de olhar a pessoa com deficiência e sua inclusão nos espaços coletivos de educação passou por diversas etapas, cada uma, evidentemente, com concepções e conotações peculiares. De acordo

com Miranda e Sá (2020) foram as seguintes etapas: abandono; segregação; integração e inclusão social e educacional.

Na antiguidade clássica, egípcios, romanos, gregos e hebreus entendiam a deficiência como sinal de maus espíritos, castigo ou vingança dos deuses ou ainda consequência do pecado dos antepassados. Com base nessas ideias, matavam, abandonavam à própria sorte ou segregavam em instituições assistencialistas as pessoas com desenvolvimento diferente.

No auge do cristianismo, a deficiência ainda era entendida como consequência do pecado dos antepassados, todavia, o assassinato era inadmissível, então, difundiu-se o acolhimento por instituições de caridade, especialmente conventos e mosteiros, que recebiam os enjeitados – não apenas em razão de deficiência. Eram acolhidos por meio das rodas dos expostos, a portinhola giratória que se abria para receber a criança mas mantinha o renunciante no anonimato. Criadas em Portugal a partir de 1498, no Brasil, recebeu crianças no período compreendido entre 1825 e 1960.

As escolas surgiram durante o século XIII, na França, destinadas à instrução dos filhos das camadas abastadas das sociedades. Depois, com a revolução industrial na Inglaterra, abriu suas portas aos filhos dos trabalhadores. Somente no século XIX começaram a surgir as escolas especiais, em internatos, caracterizadas pela segregação, disciplinamento e tratamento médico.

Em 1948 a Organização das Nações Unidas publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se configurou como marco na busca do entendimento da diferença como valor e da educação como direito, não favor, de todas as pessoas e não de alguns privilegiados. Mas as ideias não se tornam políticas públicas nem se efetivam da noite para o dia. Assim, as escolas especiais permaneceram com um caráter assistencialista, caritativo e medicalizador, com vistas à cura e reabilitação, na busca da normalização, do enquadramento no padrão entendido como “normal”.

Cabe evocar aqui o mito grego do leito de Procusto. Reza a lenda que Damastes ficava na estrada que levava a Elêusis e, quando um viajante se aproximava, convidava-o a deitar-se sobre seu leito de ferro. Se o viajante fosse maior que a cama, cortava-lhe os pés, as pernas, as partes que sobravam da medida da cama; se o viajante fosse menor, esticava-o. Isso lhe rendeu o apelido de Procusto, que significa “o esticador”. A ideia de

Procusto era que, para entrar na cidade, a pessoa deveria ter a exata medida do leito. Essa história serve como uma boa metáfora, pois ainda nos dias de hoje, perdura a ilusão da homogeneidade, de padrões humanos ideais e se segrega quem não cabe neles.

Mas seguindo o curso da história, na década de 1970, embora não tivesse sido superado o modelo segregador, em que as pessoas com deficiência eram obrigadas a conviver apenas com outras pessoas que também tivessem deficiência – em geral a mesma: instituições apenas para pessoas com cegueira ou baixa visão, outras exclusivas para pessoas com surdez, outras para pessoas com deficiência intelectual e assim por diante – o mundo começou a experimentar o modelo de integração. As escolas regulares permitiam o ingresso (matrícula) de pessoas com deficiência, mas não nas classes comuns. O pressuposto era de que as pessoas com deficiência ou com alguma síndrome ou outras intercorrências no desenvolvimento, que lhes negasse o ideal da normalidade, iriam se adaptar à convivência e ao ambiente escolar.

Todavia, relatos dessa época (STAINBACK; STAINBACK, 1999) denunciam que essa convivência não existia. As crianças das salas comuns sabiam da existência das crianças das salas especiais e vice-versa, mas ficavam curiosas para saber quem eram, o que faziam, como brincavam, como estudavam, porque não se relacionavam. Ainda hoje, em lugares que mantêm – paralela e concomitantemente – o paradigma da inclusão (porque essa é a política nacional para a Educação Especial) e o da integração, é possível perceber como tantas vezes as crianças das salas especiais são isoladas, convivem apenas entre si ou, quando muito, poucas horas por semana brincam nos mesmos espaços (pátios ou parques). Brincar no mesmo espaço não significa brincar com outras crianças que não as do convívio cotidiano na sala especial.

Na década de 1990, a ideia da educação como direito de todas as pessoas começou a ganhar vulto no cenário mundial. As convenções internacionais – com suas declarações, ratificadas por diversos países – desempenharam importante papel na divulgação e defesa da diversidade humana e da inclusão educacional e social.

Miranda e Sá (2020) enfatizam algumas dessas Convenções e Declarações: de Jomtien, na Tailândia, em 1990; de Salamanca, na Espanha, em 1994; da Guatemala, em 1999. Em 2002 ocorreram várias Convenções: em Madri, na Espanha; em Sapporo, no Japão e Caracas,

na Venezuela. Em 2006, em Nova Iorque. E por fim a Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, em 2015.

O Brasil é signatário dessas Declarações e, por vias legais, tem procurado implementar uma política nacional inclusiva. Vejamos, também brevemente, a história brasileira da constituição do paradigma inclusivo na Educação Especial. Por aqui, o atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se no século XIX, com a criação do Instituto Benjamin Constant, em 1854, e logo depois do Instituto Nacional da Educação dos Surdos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Quanto à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-EN n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961) defendia o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Um texto vanguardista, dado que ainda se vivia sob a égide das escolas especiais segregadoras. Chama a atenção a terminologia com que se identificava as pessoas com deficiência à época: excepcionais, também deficientes ou defeituosos.

A LDB-EN n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) orientou um “tratamento especial” para discentes da Educação Especial e reforçou o encaminhamento destes para as escolas especiais e para as classes especiais, uma vez que a década de 1970 implementava a integração. Naquela época, o termo predominantemente utilizado para designar a pessoas com deficiência era “portador de deficiência”.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresentou como um de seus princípios fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Defendeu a educação como direito de todos e afirmou como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A atual LDB-EN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) normatizou que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicas para atender às necessidades dos alunos. Estabeleceu que a Educação Especial seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e que, quando necessário, seja ofertado atendimento educacional especializado. Nessa época, o termo utilizado era “especiais” e, enquanto o mundo falava de inclusão, no Brasil ainda pensávamos na integração e admitíamos a educação substitutiva ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001) defendeu a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Outros marcos importantes foram a Lei de Libras, nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a); a Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002b), que aprovou diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille; o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação em 2003 (BRASIL, 2003).

No ano de 2006, deu-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, estabelecendo que os estados-parte assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. A partir daí, se enfatiza que o termo correto a se utilizar é “pessoa com deficiência”, pois não se trata de a pessoa ser deficiente ou portar uma deficiência, mas de ser uma pessoa com várias características, dentre elas a deficiência, que é importante, mas não é a única nem a mais importante. Essa definição está em profundo acordo com o pensamento de Vigotski (2012a), para quem, a criança com deficiência é antes de tudo uma criança, portanto, não devem os professores, os pais ou a sociedade olhar para ela e ver apenas a deficiência.

Outros documentos importantes que seguiram: a PNEEPEI (BRASIL, 2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012); Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

É importante, pois, afirmar que essa história é traçada por lutas, não é fruto do transcurso natural dos dias, meses e anos. Também, lembrar o que já expusemos: um modelo não deixa de existir quando surge outro. Ainda hoje temos no Brasil experiências de segregação (escolas especiais), integração (classes especiais nas escolas regulares) e inclusão (classes comuns nas escolas regulares). Essa situação implica visões de homem, de educação e de sociedade específicas. Compete a nós, profissionais da educação, empenhar esforços para que no cotidiano da escola da infância haja lugar para todas as crianças, porque todas são diversas, todas têm direito à educação e potencial para aprender e se desenvolver.

As diferentes crianças – e seu desenvolvimento – na escola da infância

Vigotski² viveu e morreu antes que a humanidade iniciasse as discussões e lutas pela inclusão – escolar e social, mas na sua obra encontra-se a crítica à escola especial segregadora, aos processos educacionais apoiados na filantropia e no modelo médico, à busca pela normatização do comportamento.

Para este autor e sua escola, a diversidade é a regra. Todas as pessoas são diferentes e podem seguir por caminhos alternativos (VIGOTSKI, 2012a) no percurso do desenvolvimento. Nas palavras de Tunes (2018, p. 74) trata-se de “um gênio que se adiantou, talvez, em séculos, a nossa utopia de uma sociedade livre e justa”.

Retomemos agora as concepções de crianças e de Educação Infantil com base na Teoria Histórico-Cultural, dado que nossa defesa é que a Educação Especial seja, como normatizado pela PNEPEI (BRASIL, 2008), uma modalidade que perpassa, atravessa, transversaliza as demais modalidades, etapas e níveis educacionais.

A criança de idade pré-escolar é, de acordo com Zaporózhets (*apud* SHUARE, 2017) capaz de raciocinar, tirar conclusões, agir com objetos diversos, e essa ação é a base do domínio dos significados das palavras, está na gênese do processo de generalização, ou seja, antes de generalizar a palavra, generaliza a ação sobre os objetos, atividade fundamental no desenvolvimento do pensamento. Essa ideia encontra-se de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), que nos artigos 3 e 4 definem a criança como sujeito ativo e capaz.

A Educação Infantil é definida pela LDB-EN (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da Educação Básica. Para as DCNEI (BRASIL, 2009), não compete à instituição de Educação Infantil antecipar experiências, como a alfabetização, mas ampliar as necessidades de conhecimento,

² Vigotski é um autor russo, fundador da Teoria Histórico-Cultural, cujo nome em português é grafado de modos diversos, a depender dos tradutores: Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky ou Vygotski. Assim, neste artigo usaremos a primeira forma, seguindo a orientação da ABNT NBR 6023, de 2018, segundo a qual, deve-se padronizar os prenomes e sobrenomes para o mesmo autor, quando aparecerem de formas diferentes em documentos distintos. Nossa escolha se baseia na explicação de Prestes (2012, p. 101), segundo a qual “há uma forma portuguesa de transliteração dos nomes russos. Por isso, o nome do autor deve ser grafado em português como Lev Semionovitch Vigotski”.

apropriação dos bens culturais, artísticos, científicos, filosóficos, tecnológicos, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

A Teoria Histórico-Cultural confirma essa concepção, defendendo duas linhas do desenvolvimento humano: o natural (biológico) e o cultural (social, histórico). Outras teorias do desenvolvimento defendem o interacionismo, isto é, que o desenvolvimento biológico é influenciado pelas interações com o meio em que vive a criança. Mas para Vigotski (2018) não se trata de influência nem de interação. Antes, a criança se constitui como pessoa numa cultura e tempo específicos. Assim como o Materialismo Histórico-Dialético define que, ao mudar a natureza, o homem muda a si mesmo, para a Teoria Histórico-Cultural a criança muda e é mudada pelas relações com as outras pessoas, mediadas por instrumentos e signos, num processo de apropriação da cultura humana.

Esse processo é educativo – entendendo que a educação pode se fazer em qualquer lugar onde haja relações humanas de apropriação da cultura, mas que hoje, a escola em geral – e a escola da infância em particular – tem um papel preponderante. Sobretudo quando pensamos na rede pública de educação, em que muitas das famílias por ela atendidas não têm condições materiais – tempo, instrução, recursos financeiros – para apresentar o patrimônio cultural a sua prole. Assim, a educação em instituições coletivas não domésticas desempenha um papel preponderante no desenvolvimento cultural das crianças.

Acerca do papel do professor, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, Mello (2015, p. 10) indicou um caminho:

o professor de criança pequena não dá aulas, mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas. Para isso, observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade.

Nessa esteira, Martins (2012) conclama os profissionais da Educação Infantil a superar práticas espontaneístas e, ao contrário, organizar ações educativas que promovam as relações da criança com

seu entorno físico e social com vistas a explorar suas máximas possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2012b; 2018), o desenvolvimento é um processo dinâmico, que contém sempre, em unidade, aspectos da hereditariedade e do meio e se assenta exatamente no surgimento de novas particularidades, novas qualidades, novas formações, que não afloram como a semente pré-existente que cresceu nem surgem “do nada”. Ao contrário, estas qualidades novas se engendram no que já havia se construído anteriormente, naquele processo de preparação, centralidade e aperfeiçoamento. Isto é, em cada idade, cada qualidade ocupa um papel secundário ou central e nessa relação o organismo e a personalidade (o ser inteiro) vão se desenvolvendo, forjando o ser humano.

Vigotski (2012b) sugeriu algumas idades ou períodos do desenvolvimento que se diferenciam por seus tempos e conteúdos específicos. Organizou-as através da alternância entre idades estáveis, caracterizadas por mudanças graduais e lentas, e de crise, com mudanças bruscas e fundamentais na personalidade: Crise pós-natal; Primeiro ano; Crise de um ano; Primeira infância; Crise dos três anos; Idade pré-escolar; Crise dos sete anos; Idade escolar; Crise dos 13 anos; Puberdade; Crise dos 17 anos.

À luz dessas ideias, Leontiev (2014) desenvolveu a teoria da atividade principal, aquela em que os processos psíquicos tomam forma e se organizam, ou seja, que guiam as principais mudanças na personalidade; e Elkonin (1987), descreveu a periodização por que passa a criança no seu processo de desenvolvimento pontuando, especificando qual é a atividade que guia o desenvolvimento em cada período. Vigotski, Leontiev e Elkonin reafirmaram que esses períodos do desenvolvimento guardam mais relações com as experiências do que com a passagem cronológica do tempo.

Dessa forma, segundo Elkonin (1987), logo ao nascer, a atividade que guia o desenvolvimento é a comunicação emocional direta entre bebê e adulto. A criança, no primeiro ano de vida, tem a necessidade e o interesse no outro humano, que vai cuidar de sua sobrevivência e apresentar a forma de estar nesse mundo, como humano, na cultura específica e no tempo determinado em que nasceu. Martins (2012, p. 102) afirma que é preciso proporcionar ao bebê “acesso a diferentes espaços físicos, mostrar-lhe objetos, falar com ele etc. Enfim, o adulto

deve estar com ele para apresentar-lhe o mundo”. Assim como oportunizar situações que favoreçam o surgimento de interesses sociais.

Em seguida, a criança passa a ter como guia do seu desenvolvimento a atividade objetal manipulatória. Todavia, a relação emocional com o adulto não desaparece, apenas fica em segundo plano. A criança necessita do adulto para lhe apresentar os objetos da cultura, dizer-lhe o que são, como se chamam, para que servem, como manipulá-los. Martins (2012, p. 116) orienta acerca da intervenção do adulto fornecendo “modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal”.

O período seguinte é caracterizado pela atividade da brincadeira de papéis. Por meio dessa atividade a criança de idade pré-escolar apropria-se da cultura, compreende as relações sociais e não apenas imita, mas reinventa – alimentada pela imaginação e pela criação – as formas dessas relações. O professor ou a professora desempenham papel fundamental na organização de espaços, materiais e tempos para que as crianças brinquem e desenvolvam a imaginação, e se apropriem das relações humanas. Daí a importância de experiências diversas com a literatura infantil, as produções musicais, plásticas, visuais, fotográficas, cinematográficas, artísticas de um modo geral, bem como com as ciências, os esportes, as tecnologias, enfim, o patrimônio cultural da humanidade.

Importante lembrar que a Teoria Histórico-Cultural entende o desenvolvimento humano como um processo que se faz em duas linhas: a natural (biológica) e a cultural (social, histórica). Segundo Vigotski (2012b), do ponto de vista biológico, o desenvolvimento é mais rápido na primeira infância, do ponto de vista psicológico, mais lento. Portanto, o professor ou a professora que trabalha na Educação Infantil, não pode desconsiderar a importância dessas duas linhas, nem deve considerar que uma é mais importante que a outra.

Discutimos anteriormente sobre as críticas à educação pautada em modelos médicos. No entanto é necessário diferenciar a busca pela normalização ou administração de medicamentos, ou expectativa de que os profissionais da área de saúde nos digam como colaborar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das nossas crianças.

Cada área tem papel específico e estes são complementares, não substitutivos.

Dessa forma, nós docentes, precisamos conhecer um pouco da anatomia humana, identificarmos os marcos referenciais do desenvolvimento (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2012), pois, uma vez que fazemos parte de uma espécie, embora tenhamos nossas particularidades (ontogênese) que podem tornar nosso desenvolvimento peculiar, alguns aspectos são considerados e esperados de maneira comum (filogênese): uma gestação entre 37 e 40 semanas; sustentar a cabeça aos dois meses; sentar-se com apoio aos três meses e sem apoio entre o quinto e o sexto mês; engatinhar entre o sexto e o sétimo mês; ficar em pé com apoio aos seis meses; caminhar com apoio aos nove meses e sem apoio aos 11 meses.

Como dissemos, são marcos de referência, que podem acontecer um pouco antes ou um pouco depois dessas idades. De acordo com Vigotski (2012b), é preciso observar não apenas o ciclo do desenvolvimento já concluído, mas também os processos em curso; compreender a dinâmica e não se restringir aos sintomas (FUHR, 2019).

Ou seja, um diagnóstico que não se limite a descrever o momento atual, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha. Um diagnóstico prospectivo é aquilo que podemos chamar da atuação na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2012b), diagnosticar o que a criança consegue fazer com ajuda, e não necessariamente de um adulto, por vezes, a parceria mais produtora é exatamente com outra criança (KRAVTSOV, 2019).

Vigotski (2011, p. 869) alerta para o fato de que a psicologia da criança com deficiência “foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal”. Porém, na sua concepção, não se trata de medir quantitativamente o que tem ou o que falta, mas de observar qualitativamente as possibilidades de cada criança e, por meio da educação, ajudá-la no processo de desenvolvimento.

A criança, tenha ou não alguma deficiência, síndrome ou qualquer intercorrência no seu desenvolvimento que a distancie daquelas referências filogenéticas, precisa ser olhada a partir das possibilidades e não dos limites, daquilo que é capaz com ajuda e não daquilo que não consegue fazer sozinha. Nas palavras de Vigotski (2012b, p. 269): “ao investigar o que a criança pode fazer sozinha, investigamos o

desenvolvimento do dia anterior, porém quando investigamos o que ela pode fazer em colaboração determinamos seu desenvolvimento de amanhã”.

Esse processo colaborativo tem relação com o conceito de situação social do desenvolvimento. Segundo Vigotski (2012b, p. 264), “a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual”. Assim como, para esse autor (VIGOTSKI, 2012a), a deficiência é social. Para ele, a condição orgânica, biológica, física ou intelectual existente engendra um desenvolvimento diferente, mas a deficiência se manifesta quando a sociedade impede sua participação, seu usufruto dos bens culturais, suas relações em condições de igualdade com os meios, instrumentos e demais seres humanos.

Os bebês e as crianças bem pequenas atendidas na Educação Especial

Como temos anunciado, a PNEPEI (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Afirma a perspectiva da inclusão, logo não admite a educação substitutiva àquela ofertada pela rede regular. Declara a transversalidade, ou seja, que a Educação Especial não é uma modalidade à parte, ao contrário, perpassa as demais modalidades, etapas e níveis da educação, subsidiando o trabalho nas turmas comuns. E oferece o Atendimento Educacional Especializado. Pensemos, agora, sobre a situação dos bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas – público da Educação Infantil – no atendimento da Educação Especial.

A Nota Técnica nº 2 (BRASIL, 2015), que orienta sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, afirma que:

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

Segundo a referida Política (BRASIL,2008), do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado realiza-se por meio de serviços de estimulação precoce, objetivando a otimização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em interface com os serviços de saúde e assistência social.

De acordo com Miranda e Sá (2020), frequentemente os serviços de estimulação precoce, estimulação essencial e educação precoce são entendidas como sinônimos, até mesmo nos documentos dos Ministérios e Secretarias de Educação e de Saúde, assim como na literatura da área. Todavia, há diferenças entre eles. Educação Precoce objetiva a educação integral da criança – cognição, afeto, emoção, motricidade, atenção, volição (BRASIL, 2009); é ofertada por profissionais da educação; a criança recebe dupla matrícula – na creche (0 a 3 anos e 11 meses) ou na pré-escola (quatro anos a cinco anos e 11 meses) e outra no Atendimento Educacional Especializado. Portanto não há perspectiva de “alta” ou liberação do serviço, que se dará ao longo da vida. Nos termos da Política, “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”.

Diferentemente, os serviços de estimulação precoce ou estimulação essencial caracterizam-se como serviços médicos, clínicos, terapêuticos, ofertados por profissionais da saúde. Importantíssimos e complementares ao serviço educacional. De fato, segundo o provérbio africano, “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, ou seja, o trabalho intersetorial precisa de fato tornar-se realidade, posto que, embora a criança seja um ser unitário, uma totalidade impossível de compartimentalizar, há especificidades que são próprias de cada área: educação, assistência social, saúde, mobilidade urbana e arquitetônica, e uma não suplanta a outra, mas complementa.

No Distrito Federal, desde 1987, temos o programa de educação precoce ofertado pela Secretaria de Estado de Educação, por professores e professoras de educação física e pedagogos, às crianças de zero a três anos e 11 meses que tenham deficiência física, sensorial (visual, auditiva), intelectual, transtorno do espectro autista, síndrome, nascimento prematuro ou qualquer intercorrência no desenvolvimento. Está presente em todas as Coordenações Regionais de Ensino. Outras Secretarias de Educação que trabalham nessa perspectiva da educação são as do Rio de Janeiro e Curitiba.

Atendo-nos à realidade em que estamos inseridos, pensemos no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas no Distrito Federal, em específico, na educação precoce e na sala comum. Faz-se necessário apontar algumas contradições, no sentido de, quem sabe, melhorar a oferta. O programa de educação precoce atende aos bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos e 11 meses), muitos dos quais não têm matrícula na Educação Infantil, portanto, atua como substituto à rede regular; esse fato contraria a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009b).

Podemos pensar ainda a respeito da necessidade de encaminhamento médico para ingresso das crianças no programa. Segundo a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014), “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)” para assegurar matrícula no atendimento educacional especializado. Portanto, essa exigência vai na contramão da orientação nacional.

Quanto aos instrumentos utilizados nos atendimentos, os pedagogos aplicam escalas de desenvolvimento comportamental elaboradas por Gesell na década de 1960 revisadas, cujo objetivo é determinar o nível evolutivo da criança. Uma vez que se trata de um serviço educacional prestado pela Secretaria de Educação, cujo currículo se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural (assim como na Pedagogia Histórico-Crítica), o uso dessas escalas seria coerente com o diagnóstico prospectivo de Vigostki (2012b) ou ainda com as duas linhas do desenvolvimento – natural e cultural? O olhar está sobre o que o bebê ou a criança já desenvolveram ou sobre o que podem realizar com ajuda (zona de desenvolvimento proximal)?

Podemos ainda conjecturar sobre o mecanismo de estudo de caso, quando uma equipe composta pelos profissionais que atendem nos serviços de AEE, coordenadores da instituição, da Coordenação Regional de Ensino e familiares encontram-se para avaliar o percurso escolar da criança e planejar ações futuras. De acordo com a Nota Técnica nº 2 (BRASIL, 2015), este deve ocorrer no início do processo, com o objetivo de elaborar o plano de atendimento educacional especializado, mapear as necessidades e possibilidades das crianças, identificar barreiras de acessibilidade a fim de derrubá-las. Entretanto, no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, ocorre ao final da idade limite de permanência no programa (três anos e 11 meses). As equipes reúnem-se para definir o destino da criança: se sua matrícula seguirá em uma classe

comum, em uma classe especial ou em uma escola especial. Entendendo que aos quatro anos de idade a criança ainda pertence a Educação Infantil, não seria lógico que o sentido do estudo de casos deveria ser analisar e projetar ajudas para a criança na classe comum e assegurar-lhe o atendimento educacional especializado na sala de recursos?

Outro aspecto digno de nota – e indagação – é a exigência de adaptação curricular para as crianças matriculadas na Educação Infantil, de responsabilidade do professor e da professora da sala comum, com assessoria e colaboração de professor ou professora do AEE. Mesmo sem discutir o mérito do documento que tratava das adaptações curriculares ser de 1999, antecessor da PNEEPEI (BRASIL, 2008), uma vez que atualmente o debate é se essas adaptações não são apropriadas a qualquer etapa, categoria ou modalidade, vale lembrar que se embasa na ideia de que alguém – a professora ou o professor da sala comum ou do AEE – determinará as capacidades de cada criança e dirá o que cada um pode ou não aprender. Sobretudo um currículo vigotskiano, que acredita indelevelmente no potencial do ser humano, é uma contradição alguém dizer o que o outro é capaz ou não de aprender. O que é necessário são as organizações de metodologias, espaços, tempos e materiais para que todos se apropriem do mesmo currículo, que é direito de todos.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Ideia mantida pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que organizou o currículo da Educação Infantil em campos de experiências, portanto, podemos afirmar que as brincadeiras e experiências vividas na escola da infância devem ser acessíveis a todas as crianças. Compete ao professor e à professora organizar os espaços, tempos e materiais de modo que todas possam brincar em colaboração, considerando que a diversidade é uma característica humana, não exclusiva às crianças que tenham necessidades específicas.

Concluindo – provisoriamente

A luta pelos direitos à educação desde a primeiríssima infância e pela inclusão escolar e social continuam em marcha. No cenário brasileiro, nos dias hodiernos menos de 50% dos bebês têm acesso aos

serviços de educação em espaços não domésticos. Quanto à Educação Especial, embora a PNEPEI a defina como transversal, isto é, que precisa ser ofertada em todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior), etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância) e de caráter inclusivo, em espaços comuns, nas redes regulares de ensino, ainda estamos distantes de efetivar esse direito.

Esta Política apresenta como público da Educação Especial pessoas com deficiência física, sensorial (auditiva ou visual), intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista. Todavia, ela se situa no contexto da luta internacional pelo direito de todos à inclusão social e educacional. Portanto, a inclusão diz respeito ao entendimento da diversidade (étnico-racial, de gênero, de idade, de classe social, de credo, de hábitos, costumes e valores) humana como valor e não como problema. Essa visão encontra eco na Teoria Histórico-Cultural, que entende o desenvolvimento humano como um processo singular e que se faz nas relações sociais.

Pensar na diversidade de idade é fundamental para quem trabalha na escola da infância. Temos ouvido a voz dos pequenos? Ouvimos quando nos falam dos seus interesses ou desinteresses? Construimos e negociamos nossos planejamentos ou fazemos do nosso jeito aquilo que entendemos ser mais importante, mesmo que desconsidere as motivações, que para Leontiev (2014) são demarcadas pelas necessidades das crianças? Respeitamos seus direitos no cotidiano da instituição? Entendemos que o direito das crianças requer atenção ao direito das famílias, portanto elas são bem-vindas, podem falar e participar ativamente da gestão da instituição, como nossas parceiras?

Os bebês e crianças têm direito à convivência comum, a aprender e se desenvolver em espaços não domésticos, através das brincadeiras e interações. E as escolas da infância não se preparam previamente para recebê-las – discurso que insiste ainda hoje – previamente. As necessidades se apresentam quando as crianças chegam, e juntos: familiares, professores e demais profissionais da educação, crianças e entorno da escola da infância precisam planejar e executar as estratégias que derrubem as barreiras e permitam, de fato, o acesso e a inclusão de todas as pessoas, na educação, na sociedade, na vida.

O convite, portanto, da Teoria Histórico-Cultural é para que derrubemos as barreiras, pois, “se criamos um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique uma insuficiência, ali a cegueira não será um defeito” (VIGOTSKI, 2012a). Por meio de propostas emancipadoras, de experiências colaborativas intencionalmente planejadas para promover aprendizagens e desenvolvimento, construíamos uma escola da infância verdadeiramente inclusiva, na qual a diversidade seja um valor e não um problema.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versão_final_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96)**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5692/71)**. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4024/61)**. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei de Libras (nº 4024/61)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2002a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 2, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: [file:///Users/apple/Downloads/nota%20tcnica%20mec%2002.2015%20-%20educacao%20infantil%20\(2\).pdf](file:///Users/apple/Downloads/nota%20tcnica%20mec%2002.2015%20-%20educacao%20infantil%20(2).pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadidpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília: MEC / SEESP, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução nº 4,** de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

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

FUHR, Ingrid Lilian; XIMENES, Penélope. Dotação: o que a teoria histórico-cultural tem a dizer. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 50-63, Janeiro/Abril 2019.

KRAVTSOV, Oleg. Sobre o comportamento divergente no contexto da abordagem histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 64-72, Janeiro/Abril 2019.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-84.

MARTINS, Lígia M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-122.

MELLO, Suely A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da primeira infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015.

MIRANDA, Maria Auristela B. A. de; SÁ, Antônio Villar M. de. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O programa de Educação Precoce no Distrito Federal. **Revista Com Censo**. Distrito Federal, 21, v. 7, n. 2, maio/2020.

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

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TUNES, Elizabeth. A defectologia de Vigotski: uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. **Veresk**, p. 75-84.

VICENTINI, Carlos A.; STEFANINI, Maria Aparecida; VICENTINI, Irene B. F. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 123-131.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Madrid: Antonio Machado Livros, 2012a.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicologia infantil**. Madrid: Antonio Machado, 2012b.

8.

O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: reflexões necessárias

Ivete Mangueira de Souza Oliveira

O corpo em movimento na Educação Infantil: *ser e estar* no mundo

“Somente o vivido sobrevive. [...]. É por esse vivido apenas
que nós podemos agir sobre o mundo que nos rodeia.”

Gitta Mallasz¹

Ao longo da história da humanidade muitas versões foram produzidas pela cultura para nos falar sobre o corpo. O que é, afinal, o corpo? A forma como nos movimentamos, criamos, desejamos, agimos, sentimos, pensamos, tudo isso é o corpo? O que pode o corpo? O que você já experimentou fazer com o seu corpo? E nos espaços educativos, qual é a atenção destinada ao corpo dos bebês e das crianças, especificamente a sua potencialidade no cotidiano da Educação Infantil? Qual a importância do corpo e do movimento como experiência para o desenvolvimento dos bebês e das crianças? Como o corpo e suas linguagens podem ocupar os espaços da escola das infâncias? Como a prática pedagógica pode se constituir em relação ao corpo e ao movimento dos bebês e das crianças, considerando as especificidades da Educação Infantil? Estas são questões norteadoras deste texto, que tem como objetivo proporcionar reflexões sobre o corpo e o movimento dos bebês e das crianças no âmbito da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934). Evidenciamos duas questões: a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento dos bebês e das crianças nessa primeira etapa da educação básica, e os

¹ Citado em PEREIRA (2013, p. 125).

aspectos da prática pedagógica do professor como organizador do ambiente educativo (VIGOTSKI, 2003).

Poderíamos começar tecendo críticas aos domínios do corpo, historicamente, presentes nos espaços sociais, em especial nos espaços das instituições educativas onde as crianças, desde bebês, são ensinadas a ficarem quietas, sentadas, fazerem e andarem em fila, ficarem caladas, serem obedientes. Essa é a instrução que reflete o entendimento de que crianças educadas e comportadas são aquelas que obedecem, não se movem, ou de forma acrítica, repetem o que o professor ou a professora, como “detentor e transmissor do conhecimento”, determina que elas façam como modelo de *ser e estar* no mundo.

Segundo estudos e reflexões de Silva (2012, p. 217), esses espaços e práticas sobre o corpo em movimento na Educação Infantil,

(...) salvo raras exceções o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos da vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como “hora de...” e os espaços como “locais para...”: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares etc.

Buss-Simão (2009), buscando identificar as concepções de corpo, criança e educação na produção acadêmica, tomando como o *corpus* de análise de dissertações de mestrado produzidas em diferentes áreas de conhecimento no período compreendido entre 1997 a 2003, nos reporta que:

É sobre o corpo que se exerce o controle, a repressão e o castigo. Em vários momentos, as ações ou não ações das crianças são restringidas; até mesmo aquelas ações que parecem comuns, como correr, pular, rolar, experimentar; querer ou não dormir, querer ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou expressar-se através das múltiplas linguagens que as constituem. (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 130).

As pesquisas realizadas por Silva (2012) e Buss-Simão (2009) apontam para uma estrutura impregnada de limitações e padrões regulatórios, determinando os espaços educativos onde, além da conformação e fragmentação dos corpos, há também uma conformação e fragmentação dos tempos, dos espaços e da própria infância.

Em relação a essa estrutura, Tunes (2011, p. 10) acrescenta que:

Na escola, a regra máxima é uniformizar. Uniformiza-se o conteúdo que será apresentado para todos, isto é, cria-se um currículo. Definem-se a priori os conteúdos específicos que serão ensinados, o modo como serão ensinados – as estratégias e os tempos de sua apresentação –, a sequência que os conteúdos guardarão entre si, os momentos e os modos com que se verificará o grau de penetração deles na cabeça dos alunos. Na escola, tudo pode ser ensinado, desde que submetido a uma estruturação específica.

Esta é uma realidade que ainda podemos evidenciar no cotidiano de muitos espaços educativos, o que nos desafia a ampliar nosso olhar sobre nossas práticas em torno da Educação, principalmente na educação das infâncias, tendo como base o respeito aos interesses, necessidades, desenvolvimento e singularidades dos bebês e das crianças.

Segundo Mello (2005), a busca por compreender como nos desenvolvemos como seres humanos, como aprendemos e como nos humanizamos, é uma das principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil – e para a Educação, de modo geral. Para a autora, Vigotski, ao “defender a ideia de infância como o tempo da apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história”, rompe e desafia velhas concepções de desenvolvimento humano, bem como fórmulas pedagógicas excludentes e segregadoras.

(...) Ao fazer isso possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade. (MELLO, 2015, p. 2).

Fazendo uma ponte com a Teoria Histórico-Cultural, vamos nos convidar a olhar, sentir e brincar com os nossos corpos? Podemos começar sentindo a nossa respiração. Como? Respirando! Se quiser, coloque uma música para tocar. Outra sugestão é escutar o silêncio ou os sons do espaço onde você pode buscar harmonia com os sons do seu próprio corpo. Vamos começar? Espere! Antes de começar, procure um lugar, um cantinho, e sente-se confortavelmente com postura ereta ou na posição em que se sentir melhor. Pronto? Vamos contar até três? Um, dois, três! Começando! Respire fundo! Expire! Inspire! L e n t a m e n t e! Mais uma vez! Outra vez! Sinta sua respiração,

preste atenção nela, no seu coração e em todo seu corpo, começando por onde você quiser, e sinta-se bem! Use sua imaginação e toque cada parte de seu corpo. Uma a uma. Continue respirando. Expire! Inspire! Mais uma vez! Outra vez! Sentiu? Como se sente? Quer registrar suas sensações? Escreva-as, se quiser, e reflita sobre esse momento com você.

É curioso começar um texto acadêmico em que pretendemos trazer estudos e reflexões sobre o corpo, o movimento dos bebês e das crianças e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, brincando com a nossa respiração, uma vez que o ato de respirar é tão natural e automático? É exatamente devido a essa naturalidade que este convite é tão necessário, já que muitos de nós nem nota mais a entrada e a saída do ar do nosso corpo.

Uma boa respiração, de acordo com Bassoli (2008), citado por Possignolo (2012, p. 32), os *pranayamas*² (técnicas respiratórias do Yoga), além de favorecer o aumento da capacidade pulmonar, maior vitalidade para os tecidos do corpo, liberação da via respiratória, entre outros, também apresentam efeitos sobre o estado psíquico. Ou seja, o ato de respirar consciente é tão essencial para a vida que nele pode estar o segredo para melhorar nosso bem-estar, nossas emoções e relações. Sugere-se que uma boa respiração seja plena de atenção a cada movimento, sem interferências da mente, para se alcançar um estado de plenitude.

Será que podemos convidar os bebês e as crianças para esta experiência? De modo a que sintam a própria respiração, seu corpo, seus movimentos, suas emoções, o espaço ocupado por seus corpos? Será que experiências como esta podem favorecer o desenvolvimento dos bebês e das crianças? Nesse sentido, as perguntas podem se ampliar, esticando nossos olhares e o movimento dos nossos próprios corpos e os corpos dos bebês e das crianças.

A sala de atividades é um ambiente propício para o bebê e a criança sentir e explorar o seu corpo e o espaço? Ou ela é demarcada muito mais por proibições do que pela liberdade e autonomia? Vamos pensar e fazer um exercício sobre o que os bebês e as crianças podem fazer no cotidiano

² *Pranayama* define um conjunto de técnicas respiratórias em que o elemento comum é a atenção plena à inspiração e à expiração. O *Pranayama* é uma técnica eficiente, pois funciona muito bem na questão do controle da mente e das emoções. Ver: SIMÕES (2017).

desse espaço de experiências? Podem se movimentar? Qual a qualidade desse movimento? Quais são os limites desse movimento para o conhecimento e reconhecimento da potencialidade de seus corpos e das relações com seus pares, da exploração dos espaços, ambientes, brinquedos, materiais, jogos, brincadeiras e descobertas? Esses limites são construídos com a participação dos bebês e das crianças? As dimensões do humano potencializadas nos bebês e nas crianças – o imaginário, o lúdico, o afetivo, o cognitivo, o corporal, o social, o cultural, o político, o estético etc., e a condição de fazer escolhas e decidir – sobre o que lhes interessa são consideradas? Como ficaria a lista de combinados “pode/não pode” se inventássemos uma balança de encantamento com olhos curiosos dos bebês e das crianças? Vamos fazer esse exercício?

Como podemos fazer uma educação em que os bebês e as crianças possam vivenciar, de modo relacional, seus corpos, seus movimentos, de modo autêntico, livre, sensível e respeitoso, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, considerando a docilização e o disciplinamento a que os nossos corpos foram submetidos ao longo da história – *dentro* e *fora* da escola? Como profissionais da Educação, seremos capazes de superar os desafios que uma educação para a corporalidade dos bebês e das crianças nos propõe? Será que podemos construir uma educação em que as infinitas e criativas possibilidades de expressões corporais e movimento dos bebês e das crianças possam pertencer ao cotidiano da Educação Infantil?

A Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano: um campo de possibilidades

“Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão.”

(“Bola de meia, bola de gude” - Milton Nascimento/Fernando Brant.)

Para a Teoria Histórico-Cultural, somos seres históricos e culturais e desenvolvemo-nos por meio das relações sociais, permeadas pela cultura. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento é considerado como um processo dinâmico e dialético entre a pessoa e a realidade, em que os seres humanos, em constante relação com o social mediado pela

cultura, *transforma-se* e *transforma* a realidade na qual está inserido (PEDERIVA, 2017).

Assim, a criança é considerada capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia, atribuindo valor ao que vivencia, desde os primeiros momentos do seu nascimento, ou seja, o mundo é um campo de possibilidades aberto para a criança imaginar, criar, aprender, se movimentar, experimentar e se desenvolver. Nesse sentido, a criança é capaz de descobrir e aprender com todo o seu corpo, principalmente se tiver a oportunidade de experimentar o movimento, a imaginação e a criação desde a mais tenra idade. Para Vigotski (2018), o desenvolvimento humano resulta das experiências vividas, e são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas, rompendo, desta forma, com a teoria determinista e puramente biológica da constituição do ser humano.

Kaiser (2017, p. 103), em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas e curriculares dos professores da Educação Infantil partindo do princípio de que

(...) é nessa fase que a criança se constitui enquanto sujeito histórico-cultural e que nesta perspectiva está clara a necessidade de ampliar dentro dos espaços educativos oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades criativas, críticas e reflexivas na busca de alternativas e possíveis estratégias de enfrentamento de problemas. Na continuidade desse pensamento, a intencionalidade pedagógica do professor não se restringe apenas aos estudos e seu envolvimento com os processos de saber, mas também na utilização de estratégias metodológicas que considerem a cultura da comunidade educativa como um todo e que favoreçam a aquisição de uma competência crítica em prol do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e criativo e sua consequente aplicação prática. (KAISER, 2017, p. 103).

Nesse entendimento, a autora sugere que:

Usar de elementos artísticos e estéticos para sensibilizar novos olhares, suscitar questionamentos, problematizar ações e promover um processo dialógico dos processos educativos e criativos da criança no que se refere à produção de sentidos da compreensão do processo de conhecimento e criação, deve ser uma ação constante do professor de educação infantil, a fim de qualificar uma experiência. Essa ação depende do processo dialógico e do nível de conscientização e intencionalidades do professor quanto ao seu papel deve estar ancorada em um aporte teórico que sustente o protagonismo criativo infantil e social para a transformação qualitativa da realidade. (KAISER, 2017, p. 103)

Sob essa ótica, Kaiser (2017) nos remete para a importância do professor, ou da professora, como quem organiza o ambiente educativo (VIGOTSKI, 2003, p. 76), mas sem abdicar da intencionalidade educativa. Ou seja, criar com a participação dos bebês e das crianças espaços de múltiplas possibilidades, onde elas, como sujeitos de sua história e desenvolvimento, tenham a oportunidade de envolver-se integralmente e em diálogo com a vida, em todas as experiências que merecem e têm o direito de vivenciar no universo da escola das infâncias.

Madalena Freire (2014) defende que a vida não pode ficar *de fora* da escola, porque o ato de *conhecer* é tão vital como comer ou dormir, e não podemos “comer ou dormir por alguém”. E que quando tiramos a possibilidade de a criança conhecer este ou aquele aspecto da realidade, estamos alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. É construindo representações, símbolos, que a criança *pensa* e *lê* o mundo. Essa mesma autora ressalta a importância das descobertas das crianças, e afirma que é fundamental que elas tomem consciência do que estão fazendo e conquistando, porque nessa ação elas se apoderam do seu processo do conhecimento. Destaca ainda que o professor ou a professora, igualmente com as crianças, são sujeitos desse processo na busca do conhecimento, não havendo compartimentos estanques entre as áreas do conhecimento, pois as descobertas abrangem e ocupam todas as áreas e aprendemos com o corpo inteiro.

Segundo Vigotski (2018, p. 24), temos, desde muito cedo, a capacidade de imaginar e criar, e “(...) quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (...). A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência”. Para ele:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em suas experiências; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018, p. 24).

Martinez (2015), em estudo sobre a criança, a escola e a educação estética na perspectiva histórico-cultural, concorda com Vigotski (2018), quando este afirma que a imaginação é a base para a atividade

criadora, e a base da imaginação é a experiência, e neste sentido, Martinez (2015, p. 19) afirma que:

Quanto mais experiências a criança tiver, mais material ela terá para imaginar e criar. Assim, para a criança criar algo, primeiro precisa experimentar e depois imaginar, para em seguida concretizar sua imaginação por meio do ato criador. (MARTINEZ, 2015, p. 19).

Ainda de acordo com Martinez (2015, p. 18), “(...) a cada atividade realizada no convívio social e cultural a criança desvenda algo novo. A cada atividade, o mundo é descortinado perante os olhos infantis.” Assim, considerando a potencialidade humana, podemos afirmar a importância de espaços favorecedores de experiências mobilizadoras do imaginário e da criação dos bebês e das crianças, ressaltando que as experiências corporais se incluem nessa potencialidade, uma vez que, quanto mais experiências, mais possibilidades de criação, reinvenção e desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Chamamos a atenção também para a necessidade de ampliarmos nosso olhar sobre os espaços e ambientes, e ver o mundo com os olhos dos bebês e das crianças. Você já experimentou pisar no chão, sentir o barulhinho das folhas no chão, no ar, tocar numa flor, abraçar uma árvore, esticar os braços para o céu, arrastar-se, correr, pular, fazer e soprar bolinhas de sabão, brincar debaixo da mesa, dar asas às cadeiras, tocar a terra, sentir o cheiro da terra, do chá, do perfume, cantar, dançar, andar devagarinho, empilhar objetos, derrubá-los, organizá-los, criar, inventar, reinventar brincando etc., como se fosse um bebê ou uma criança? Podemos experimentar! Para nós, adultos, estas experiências com o corpo movimentando nossas mais íntimas sensações e memórias podem, erroneamente, até não serem valorizadas, mas para as crianças são atividades que podem favorecer o seu desenvolvimento, a expressão e a comunicação, e também proporcionar a elas experimentar e ampliar suas relações com as pessoas e com o mundo que a cercam, ampliando suas possibilidades não só cognitivas, mas também as corporais, afetivas, emocionais, éticas, estéticas, culturais e políticas.

Martinez e Pederiva (2014, p. 94) evocam explicações na obra de Zoia Prestes, *Quando não é quase a mesma coisa* (2012), de que Vigotski sempre chamava a atenção em seus estudos para o que nominava de

“unidade pessoa-meio em relação ao desenvolvimento da criança”, ou seja, o estudo da pessoa e do meio como unidade.

A criança e o meio não se desenvolvem de forma independente um do outro, mas sim, intimamente interligados, pois se trata de uma unidade. Sua premissa é de que somos seres sociais, que nos constituímos em meio à relação com os outros, por meio de trocas de experiências. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2014, p. 94).

Por esse ângulo, podemos entrar no mundo infantil, lembrando que os bebês e as crianças são seres em formação, e que nós, professores e professoras, organizadores do ambiente educativo (VIGOSTSKI, 2003), podemos criar, junto com elas, um fazer pedagógico marcado pelas inúmeras possibilidades que este ambiente pode favorecer por meio das relações sociais e culturais imbricadas nesse processo.

Para Gatti (2017), *pensar e fazer educação* são ações que não podem estar desvinculadas das histórias de quem *pensa e faz* educação, tendo em vista a dinâmica própria do processo educativo e a formação dos bebês e das crianças em um tempo cultural e histórico.

Pensar e fazer educação – como ato intencional – envolvem considerar os porquês, o para que, o para quem e onde ela será realizada, portando condições teórico-práticas para pensá-la com fundamentos orientadores, planejá-la com flexibilidade e realizá-la assumindo compromissos éticos e sociais. (GATTI, 2017, p. 13).

Podemos destacar também o posicionamento dessa autora quanto à importância da formação do professor e a compreensão ética e política dos objetivos e intencionalidades desse fazer educativo, com vistas aos objetivos que se pretende alcançar no tocante à educação na escola das infâncias.

Segundo Paulo Freire (2014), a escola é um espaço de encontro, de concepções de vida, de educandos, de educadores, de outros igualmente envolvidos e responsáveis. Para a escola convergem vários fatores que, possivelmente quando adequadamente trabalhados, podem favorecer ao educando o desenvolvimento da criticidade, autonomia e protagonismo. Para Freire (1998, p. 31), “(...) uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Acorsi (2007, p. 49) escreve sobre a escola destacando que:

A compreensão tempo-espaço traz à tona, de forma bastante significativa, as relações de poder que agem na sua produção, refletidas tanto pela capacidade de mobilidade quanto pela capacidade de controle, colocando os sujeitos como colaboradores em um momento e como prisioneiros em outro.

Corroborando as perspectivas de Gatti (2017), Paulo Freire (2014; 1998), Acorsi (2007) e Pulino (2014, p. 3) retrata o espaço educativo como um espaço de construções coletivas e de aprender a conviver:

A escola é um lugar para se viver e conviver, e não um espaço para se ensaiar a vida. Uma escola plena de vida, de concretude, de relações efetivas, deve ser uma escola autônoma, que assuma a autogestão, que, mais do que proporcionar a participação de todos e todas numa estrutura já dada, abre-se para as transformações que as pessoas julgem importantes.

Por estas considerações, os bebês e as crianças têm o direito de espaços onde o humano e as dinâmicas sociais, políticas e culturais estão presentes, podendo ser conflituosas ou antagônicas, mas a imbricação dessas variáveis cria as possibilidades para as tensões, diálogos e também os encontros, o que se comunica com a Teoria Histórico-Cultural.

Segundo Mello (2017), com base na Teoria Histórico-Cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos de suas experiências. A autora nos aponta resultados de pesquisas realizadas com crianças pequenas educadas em creche – no Brasil e em outros países –, confirmando que,

(...) a inteligência e a personalidade dos pequeninhos se formam com as experiências vividas e dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quando decidem, exploram e experimentam. Isto porque, só por meio de sua atividade – de seu agir ativo –, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. (...) O desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem. (MELLO, 2017, p. 42).

Barros e Pequeno (2017), também considerando a potencialidade dos seres humanos, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural, defendem um espaço organizado onde as crianças possam imaginar e vivenciar experiências significativas, dada a importância para o desenvolvimento delas:

Por isso, nós professoras e professores, organizamos o espaço educativo de maneira que este seja todo tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e criações. Fazemos isso quando compreendemos que todas as crianças são ricas em possibilidades. Fazemos isso quando compreendemos, também, que são iguais em seu direito a se desenvolver, mas são diferentes como seres e que percorreram caminhos diferentes, em contextos, famílias e experiências diferentes, com necessidades diferentes e especificidades. (...) a organização do espaço deve expressar nossa intenção educativa de maneira que este ambiente permita diálogo com a vida no seu aspecto real. (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Ao considerarem o papel do professor como organizador do ambiente educativo, definição proposta por Vigotski (2003), Barros e Pequeno (2017) trazem a importância de um ambiente múltiplo de experiências, contando com a participação da criança no processo, que, aliando experiências individuais e coletivas, as crianças são convidadas a observarem e refletirem sobre seu lugar no mundo, suas emoções, seus direitos, situações, experiências, como partícipes do processo, extrapolando limitações, inclusive as relacionadas ao corpo. Reconhecer o espaço educativo como um lugar de *ser* e de *práticas* em que todos podem ser protagonistas da ação e da criação do saber, implica romper com práticas pedagógicas deterministas, prontas e acabadas, e mobilizar ações para a construção de espaços de potências como essenciais ao processo criativo e educativo. Promover e garantir 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, pode favorecer as descobertas e, assim, ampliar suas linguagens e formas de expressão na relação consigo mesmas, com seus pares e com o mundo.

Barbosa e Horn (2001, p. 67), ao pesquisarem sobre a organização do espaço e do tempo na escola infantil, afirmam que:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.

As autoras destacam a importância do olhar que o professor lança sobre as crianças: quem são elas, o que gostam de fazer, do que elas brincam, como as brincadeiras se desenvolvem, em que espaços

preferem ficar, o que lhes chama mais a atenção, em quais momentos do dia estão mais tranquilas ou mais agitadas. Essas observações apoiam uma estruturação espaço-temporal que atenda às necessidades dos bebês e das crianças, favorecendo suas aprendizagens e desenvolvimento. Atentamos para a importância de considerar os contextos sociais e culturais nos quais a proposta pedagógica se sustenta, bem como a participação dos bebês e das crianças no processo de construção dessa proposta e dos espaços e rotinas.

Acorsi (2007, p. 57) contribui descrevendo que:

(...) a disposição do espaço e a organização do tempo permitem que a escola não apenas ensine e regule através do currículo, mas também de sua arquitetura, seus espaços e tempos, fazendo com que a aprendizagem não se dá apenas por aquilo que a escola possibilita, mas também por aquilo que não tem lugar, por aquilo que está silenciado em seu interior.

Podemos observar que a história que contamos ou o futuro que imaginamos pode se refletir no que ensinamos no cotidiano dos espaços educativos. Não só pelo que *dizemos* ou *fazemos*, mas também pela configuração estética dos espaços, que, segundo a autora, podem estar presentes não só com elementos pedagógicos do ponto de vista material, mas, também, de elementos ocultos, como os ideológicos, os políticos, os sociais, os econômicos e os culturais, que trazem reflexos para a vida em sociedade, inclusive o silenciamento e o apagamento dos bebês e das crianças.

Assim, o corpo, o movimento, as emoções, as aprendizagens dos bebês e das crianças podem ocupar lugares para além do que é visto ou dito, uma vez que a seleção das experiências e conhecimentos a serem vivenciados em uma instituição educativa é fruto de escolhas. Quando organizamos esse espaço, definindo o que ensinar, para quem ensinar, seus objetivos e a forma como vamos ensinar, estamos delineando, de certa maneira, a configuração desta sala ou desta instituição, e estas escolhas não são neutras, nem tão pouco imparciais; são, sobretudo, políticas (FREIRE, 2001, p. 91).

E como podemos definir *espaço*, *ambiente* e *lugar* diante de contextos tão diversos? Para Pulino (2016, p. 75), citado por Moreira, Vasconcelos e Pulino (2011), espaço, ambiente e lugar são assim interpretados:

Ambiente e espaço são frutos de processos culturais que interagem com os elementos naturais presentes num determinado meio. (...). O espaço é sempre potencial, estando sempre disponível a se transformar em ambiente. O ambiente é o espaço com contornos da cultura; o lugar é o espaço experienciado individualmente. Um ambiente torna-se lugar a partir da dimensão humana, isto é, quando ele é afetado singularmente pelo homem.

Entende-se, assim, que os espaços educativos podem ser um meio privilegiado de aprendizagens e desenvolvimento, pois desde os primeiros meses de vida os bebês e as crianças frequentam seus espaços, ambientes e lugares e se desenvolvem diariamente, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo nas relações com seus pares, com os adultos, nas experiências, por meio das rotinas diárias, e na própria organização do ambiente educativo, incluindo seus espaços e tempos.

Corpo e movimento: reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro

“Há um menino, há um moleque
Orando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão”.

(“Bola de meia, bola de gude” - Milton Nascimento/Fernando Brant.)

Em Vigotski (2001), encontramos a força do social permeado pela cultura como determinante na nossa formação como sujeitos históricos e sociais, pois desde o nosso nascimento estamos inseridos em um mundo social, que nos é apresentado dia a dia por nossos pares por meio da linguagem. A forma como o *outro* se relaciona, compartilha, nomeia, significa esse mundo simbólico-emocional para os bebês e para as crianças, permite que eles e elas compreendam e participem das dinâmicas sociais, contribuindo para seu desenvolvimento como ser humano.

Para Vigotski (2003b), o desenvolvimento psicológico da criança é um processo de natureza cultural, ou seja, a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores quando estabelece relações com a cultura de seu grupo social. Assim, aos poucos a criança vai se apropriando das significações que nós adultos atribuímos às coisas e, em particular, às próprias ações.

Abraçar, tocar, cantar, dançar, chorar, dramatizar, falar, sorrir, desenhar, escrever e tantas outras formas de linguagem pautam nossa

comunicação e nossas relações com o outro. Portanto, a comunicação é a teia que nos movimenta enquanto sujeitos histórico-culturais. Essa comunicação se dá por meio de diferentes meios, linguagens e expressões. Quando bebês choramos e usamos o nosso corpo. Aos poucos essa comunicação vai se transformando e se aprimorando e singularmente ampliando esse universo de relações, em que cada um interpreta e traduz o mundo nos seus mais diversos e particulares modos. Assim, desde a mais tenra idade, nos relacionamos com o nosso corpo na sua inteireza e multiplicidade de movimentos, ampliando nossos conhecimentos nas relações com o outro e com o mundo.

Se pararmos um pouco para observar os bebês e as crianças em diferentes contextos ou momentos, poderemos perceber suas múltiplas formas de expressão, desde os gestos, balbucios, olhares, choro, emoções, brincadeiras etc., e compreender que o bebê e a criança, a partir de suas experiências, transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente. Para isso, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar seus conhecimentos, saberes, ideias, entendimentos, desejos, medos, intenções, emoções.

Para explicar esse processo de incorporação simbólica, Vigotski (1996) pontua o gesto como um importante meio de comunicação nas dinâmicas sociais em que o bebê está inserido, pois o gesto de apontar, por exemplo, marca a importância do outro no processo de significação. Inicialmente, a ação do bebê se resume ao movimento direcionado a um objeto que a criança ainda não consegue pegar sozinho, por exemplo. À medida que o outro percebe e interpreta o gesto de apontar, esse gesto do bebê ganha outra significação, uma vez que passa a ser significado pelo outro, assumindo uma função simbólica, e dessa forma o gesto se transforma em uma maneira visual e simbólica de comunicação.

Para Strazzacappa (2001, p. 69), agimos sobre o mundo através do nosso corpo, mais especificamente através do movimento. A autora afirma que:

É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. (...). Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola. Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do

qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.

O movimento corporal, nesse entendimento, é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, e se apresenta como uma linguagem em que os bebês e as crianças podem aprender, se comunicarem, se expressarem das mais diversas formas e agirem no meio em que estão inseridas. Quando os bebês ou as crianças têm a liberdade de movimentar o seu corpo, vivenciam a oportunidade de ter experiências que podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Marques (2014, p. 76), concordando com Johnson (1991), afirma que:

Não “temos” um corpo, nós “somos” nossos corpos, corpos estes constituídos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com os outros e com o meio ambiente. De fato, somos (nossos corpos são) atravessamentos de gênero, idade, orientação sexual, etnia, crença espiritual, classe social, nacionalidade; somos o cruzamento de todas essas categorias, o que nos faz sermos únicos e, ao mesmo tempo, coletivos – sociais.

Estas considerações nos permitem refletir e repensar sobre nossas práticas pedagógicas, que ainda imobilizam os bebês em berços, cercados etc., e as crianças em suas cadeiras e salas quando há um universo a explorar. Esse olhar busca valorizar o corpo na sua integralidade e o movimento corporal, não é só uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas, também, uma capacidade expressiva, cheia de intenções e mobilizadoras do humano. Garanhan (2004) afirma que para a criança *compreender e expressar* significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra ela necessita agir sobre esse contexto, ou seja, movimentar-se corporalmente.

A especificidade da Educação Infantil: bases legais – o que elas determinam?

“Ele fala de coisas bonitas que
Eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade, alegria e amor.”

Os bebês e as crianças, como “sujeitos históricos e de direitos e produtores de cultura” (BRASIL, 2010), além de cuidados, necessitam e devem ser inseridos em situações educativas que promovam seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal, ou seja, sua integralidade como ser humano em desenvolvimento. Assim, o *cuidar* e o *educar* são ações indissociáveis no processo educativo dos bebês e das crianças, que têm igual importância para a Educação Infantil. No Brasil, esse segmento da educação é orientado por documentos legais que buscam integrar ações práticas às propostas teóricas de educação e, ao mesmo tempo, ofertar uma educação que esteja comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Dentre o conjunto dos marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas públicas e particulares de todo o País, determina o conjunto de competências que os bebês e as crianças devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a escola das infâncias deve garantir seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem, de forma que os bebês e as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, são eixos da Educação Infantil:

Interações e brincadeiras são os eixos de sustentação de toda a prática pedagógica: as interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, que favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento. As brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências. (BRASIL, 2018).

Adotando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a BNCC propõe uma organização curricular considerando a maneira como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas. São cinco os 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 (BRASIL, 2018).

Cada campo de experiências propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para três diferentes grupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e 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).

O arranjo curricular por campos de experiências, segundo a BNCC, permite:

Organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir das crianças, que são mediadas pelos professores; Imersão da criança em vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes; Mudança de foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia e efetiva aprendizagens (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser observado como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados” (BRASIL, 2010, p. 10), superando as versões que concebem listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques e também a ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com os bebês e com as crianças. Para efeitos do ordenamento legal o currículo da Educação Infantil é organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

A intencionalidade educativa está enunciada na BNCC para ser trabalhada nos campos de experiências. Isso significa planejar atividades que integrem o que está sendo proposto no currículo com os interesses e necessidades dos bebês e das crianças, sendo trabalho do professor ou da professora, como organizador do ambiente educativo, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e relações que vão promover o aprendizado e desenvolvimento dos bebês e das crianças (VIGOTSKI, 2003). Desta forma, ao pensarem na organização dos tempos e espaços das creches

e pré-escolas, é fundamental que sejam planejadas atividades significativas, nas quais os bebês e as crianças possam imaginar e vivenciar diferentes experiências.

Barbosa (2006), em pesquisa realizada a partir de revisão bibliográfica de propostas pedagógicas e trabalho de campo em creches e pré-escolas acerca das rotinas na Educação Infantil, afirma que:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2006, p. 39).

O estudo apresentado por Barbosa (2006) demonstra a importância de compreendermos, nós profissionais da Educação, as rotinas como uma das categorias centrais das pedagogias da Educação Infantil. A discussão central de sua pesquisa transcende concepções binárias sobre a rotina: positiva ou negativa, deslocando as discussões para a complexidade desta rede de práticas educacionais como possibilidade de transformação.

Madeira-Coelho (2017) alerta que os estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento infantil têm se organizado a partir de dinâmicas e aspectos isolados: nos âmbitos biológico, cognitivo, emocional, social, cultural e ecológico, como grupos estanques de análise. Ainda para a autora, linhas investigativas, como, por exemplo, a abordagem da psicologia sociocultural construtivista, destacam às interações que ocorrem na relação histórica “indivíduo-contexto sociocultural” como instâncias construtoras e constitutivas do desenvolvimento infantil, ignorando a emocionalidade que permeia as relações humanas. Estes estudos fragmentados da criança, conforme expresso por Madeira-Coelho (2017), têm conduzido, equivocadamente, a educação a desenvolver práxis pedagógicas igualmente fragmentadas que não atendem nem aos interesses da criança, nem as suas necessidades (MADEIRA-COELHO, 2017).

Aguiar (2020, p. 128), em sua dissertação de mestrado *A criança na Educação Infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência*, levanta a importância da formação continuada dos professores:

(...) uma formação substancial de professores, não com uma formatação ou treinamento (...), mas como um processo de tornar-se; um processo que nunca se interrompa e que se abra para ações coletivas de estudos e reflexões que assumam o ser humano em processo de tornar-se e, portanto, educador/a e criança como pessoas que se constituem uma relação na temporalidade *aiônica*³ de sua experiência de ensinar e aprender, numa perspectiva crítica e criativa, contextualizada nas suas vivências e nos seus desejos, sonhos e interesses.

Estas reflexões nos permitem pensar e acreditar na possibilidade da existência e/ou construção de espaços de educação, em que docentes, notadamente na Educação Infantil, podem fazer da escola territórios, não de conformidades, mas de potentes produções subjetivas, numa ética que afirma essencialmente a vida presente em cada ser – bebês e crianças - em sua singularidade e relação com o mundo, e se expressando com liberdade (TUNES, 2011).

Assim, os espaços devem ser criados considerando-se 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 papéis sociais em sutis e arraigadas opressões.

Reflexões finais: por uma educação em que o corpo esteja e seja presente

“Bastava um dia de sol, um pincel na mão, e logo o corpo ocupava o lugar do papel, e a brincadeira se iniciava.”
(PEREIRA, 2013, p. 97).

As reflexões aqui propostas nos convidam para o exercício de um novo olhar sobre nossos corpos e nossos movimentos nos espaços

³ “Tempo intenso, não medido, que flui, e que, como fluxo, escapa ao compasso do dever e se movimenta no devir.” (PULINO, 2016, p. 79).

educativos, inclusive que nos arrisquemos a ver o mundo e suas relações com os olhos dos bebês e das crianças, considerando os contextos sociais e culturais repletos de singularidades e possibilidades.

Um olhar que favoreça a construção de espaços abertos às experiências, às descobertas e aos desafios dos bebês e das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Espaços em que os bebês e as crianças vivenciem as mais diversas experiências corporais, expressem sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e se desenvolvam. Espaços onde seus corpos, suas potencialidades, tempos e limites sejam respeitados e estejam ancorados no entendimento de que são seres de possibilidades e subjetividades.

Reflexões que consideram a especificidade da Educação Infantil e apontam para a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nessa importante etapa da Educação, como autores e atores que são, no processo de desenvolvimento próprio, dos bebês e das crianças, bem como para a construção de um espaço coletivo da Educação Infantil favorável às experiências e por conseguinte, ao desenvolvimento de todos os envolvidos. Um convite à inteireza de nossos corpos e superação de concepções e práticas pedagógicas pautadas na fragmentação dos corpos e do conhecimento.

Para Moreira (1995, p. 85),

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como pega-pega, até as formações em roda ou em colunas, posso notar que o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções.

Assim, evidenciamos a importância de compreendermos e valorizarmos a potencialidade dos corpos, movimentos dos bebês e das crianças, dos espaços e tempos no âmbito da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Produzindo, na educação das infâncias, um tempo de descobrir, explorar e aprender, pois é nos ambientes acolhedores e favoráveis às relações, às experiências e aprendizagens, que os bebês e as crianças podem se desenvolver: um espaço social que deve caber o inesperado para o “novo surgir e o inusitado surpreender”. (PULINO, 2016, p. 76).

Referências

- ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado). Canoas: [s.n.], 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166540. Acesso em: 02 maio 2020.
- AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil**: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência. 2020.161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>. Acesso dia: 01 jul. 2020.
- ALVES, Rubem. **Conversando sobre Educação**. Org. CASTRO, Raíssa. Campinas: Verus Editora, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCH, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARROS, Daniela, PEQUENO, Saulo. **Cultura, educação e desenvolvimento humano**. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). Teoria histórico cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.
- BRANT, Fernando. **Bola de meia, bola de gude**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9RS2BkbqHw>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **A dimensão corporal**: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009. Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/magis>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. e apresentação: FREIRE, Ana Maria Araújo. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 19.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- GATTI, Bernadete A. Prefácio. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: construindo o compromisso social da Psicologia. São Paulo: Cortez, 2017. p. 11-14.
- JOHNSON, Don. **Corpo**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- KAISER, Patrícia Nunes de. Práticas pedagógicas e cultura infantil: criando zonas de sentido. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de; NASCIMENTO, Daniela Lobato do (Org.). **O ato estético**: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-107.
- MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Subjetividade, desenvolvimento infantil e emergência do sujeito da linguagem oral: um estudo de caso. In: CAMPOLINA, Luciana de O.; MORI, Valéria D. (Org.).

Diálogos com a Teoria da Subjetividade: reflexões e pesquisas.

Curitiba: CRV, 2017. p. 45-59.

MARQUES, Isabel. Corpos e danças na Educação Infantil. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 74-93.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **A criança, a escola e a educação estética**. Curitiba: CRV, 2015.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças:** a atividade musical na infância. Curitiba: CRV, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. Revista **Cadernos de Educação**, n. 50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O ato estético:** conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil (Apresentação). In: MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda:** uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

POSSIGNOLO, Lígia Oliveira. **Yoga na Escola** [monografia]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

POSSIGNOLO, Lígia Oliveira. **Yoga na Escola**. 2012. 86 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Diversidade cultural e ambiente escolar**. In: I Curso de pós-graduação em educação em e para os direitos humanos no contexto da diversidade cultural. Brasília: UnB/SECADI/MEC, 2014. p. 3-5 (Módulo I).

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: tempo de encontro. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah (Org.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju: Edunit, 2016. p. 71-96.

SILVA, Maurício Roberto. “Exercícios de ser criança”: O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-239.

SIMÕES, Bruna Carvalho Delmanto. **Yoga para crianças**: um estudo de revisão sistemática da literatura. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155521>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SIMÕES, Bruna Carvalho Delmanto. **Yoga para crianças**: um estudo de revisão sistemática da literatura. 2017. 32 f. Monografia (Bacharel em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2020.

TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

VIGOTSKI, Le Semionovich (1932). **Obras Escogidas**: psicologia infantil. Tomo IV. Tradução de Lydia Kupe. Madrid: Visor Dist. S. A, 1996. p. 275-318.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** Edição Comentada. Tradução de Claudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

9.

Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural

Simão de Miranda

Quem começa pela menina da capinha vermelha
pode acabar nos Diálogos de Platão,
mas quem sofre na infância os estragos
dos livros instrutivos e cívicos,
não chega até lá nunca.
Não adquire o amor da leitura.
Lobato (1964, p. 250)

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é sem dúvida um momento fulcral na história de vida de todos nós. Fase que desenha os primeiros rumos de um duradouro percurso do nosso ciclo vital. Quanto mais sólida, ajustada e proveitosa, provavelmente serão qualitativamente melhores as implicações futuras. Nossas primeiras aprendizagens alicerçam todas as demais e orientam nosso desenvolvimento. Dentre estas aprendizagens, a da linguagem, poderoso instrumento social, é basilar. Entendemos que as primeiras histórias da infância, sejam as da tradição oral ou as lidas dos livros 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 as funções dos instrumentos da cultura e da linguagem como mediadoras no desenvolvimento das funções mentais superiores, também denominados culturais, e que são estas que favorecem nossa

humanização, a denominada Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, faremos um retrospecto histórico e nos familiarizaremos com conceitos 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, especularemos como estas articulações podem se efetivar na Educação Infantil. Também vamos repertoriar as professoras¹ com exemplos de atividades que podem inspirá-las no trabalho com esta proposta teórica e, ao final, proporemos um guia para avaliação e seleção de literatura para a Educação Infantil.

Tendo como objetivo situarmos a literatura no contexto da Educação Infantil sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural, decomporremos 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. Obviamente elaborado em rolos de papiro, produzidos a partir do talo da planta *Cyperus papyrus*, abundante às margens do rio Nilo. Reunia uma antologia de poesias, feitiços, orações e hinos que era 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, irresistente 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

¹ Embora saibamos que há também professores na Educação Infantil, adotaremos a expressão “professoras” pela predominância feminina na Educação Infantil e também como nota da desigual representatividade em termos de gênero nos níveis centrais e decisórios da política educacional brasileira.

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 definiu 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, destaca especialmente a palavra representada, isto é, encenada teatralmente, o caráter catártico desta arte. Para ele, portanto, 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 na crítica literária na obra *Psicologia da Arte*, finalizada em 1925, quando tinha 19 anos, e somente publicado na Rússia 40 anos depois, 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 desse fenômeno à perspectiva histórico-cultural.

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 o mercado livreiro foi definindo um segmento particularizado, o dos livros voltados exclusivamente às crianças, sobretudo as 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 deste, 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 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 críticos, precisamos antes sermos leitores que amam livros. Todavia, conduz no seu íntimo um infinito universo de outros saberes. Por isso concordo 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 ou ouvinte da história narrada, voluntariamente elaborar suas conclusões, será extremamente louvável. E se não o fizer, continuará sendo literatura.

A arte literária é espaço abissal, oceano gigante, terras sem fronteiras convidando leitores para incursões sem fim, explorações ilimitadas. Pobreza nossa, limitarmo-nos às bordas, que na verdade não existem. Por outro lado, seria igualmente empobrecedor reduzi-la a dever de casa. Estou de pleno acordo com o genial Monteiro Lobato, pioneiro na literatura infantil brasileira, criador da primeira editora nacional, a “Monteiro Lobato e Cia” em 1918, ao asseverar que “quem começa pela menina da capinha vermelha pode acabar nos Diálogos de Platão, mas quem sofre na infância os estragos dos livros instrutivos e cívicos, não chega até lá nunca. Não adquire o amor da leitura” (LOBATO, 1964, p. 250). Concordo também 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 idiosincrasias 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, se não produzir 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 da infância. 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 respeitando as 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.

Vale observar que esta organização se equipara à classificação proposta por Davidov (1986), veremos suas características desenvolvimentais mais adiante, e que prevê:

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.

Em quaisquer das situações propostas pelos cinco Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, as professoras 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, 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, idiossincráticos, 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 interpéssicas e intrapéssicas, conceitos que desenvolverei mais adiante. Em decorrência desta 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 de que sociedade se quer construir.

O que são aprendizagens e desenvolvimento na perspectiva da 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 este importante binômio, sob tal perspectiva.

Esta teoria entende uma linha de desenvolvimento: a natureza (biológico) e a cultura (social). Esta perspectiva, com forte base no Materialismo Histórico-Dialético, postula a perspectiva histórica do desenvolvimento e das raízes sociais deste processo aliadas às ações humanas coletivas (DAVIDOV; SUARE, 1997). Surgiu na União Soviética entre os anos de 1920 e 1930 com as investigações do trio de pesquisadores Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, sob a liderança do primeiro, e até hoje tem servido a diversas áreas do conhecimento para compreendermos o funcionamento humano nas suas aprendizagens e desenvolvimento e, sobretudo, os instrumentos da cultura e a linguagem enquanto mediadores no desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesta linha, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionadas as nossas experiências sociais sustentadas nas relações.

Para nos aproximarmos mais alguns passos da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotskii (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). Este pressuposto é importante para nós porque as atividades com literatura, contações e mediações de leitura com crianças na Educação 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 notificamos professoras nas

suas relações literárias com as crianças adotando 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 as professoras 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 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, recorreremos à Davidov (1986). 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 objetal 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 objetal 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 (DAVIDOV, 1986, p. 73-74).

Importa lembrarmos da observação feita anteriormente que tal classificação coincide com a organização dos grupos etários proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) que apresentamos. A partir destas contribuições, elaboramos e apresentamos na parte final deste texto um Guia para Avaliação de Literatura para a Educação Infantil, de modo a prover alguma segurança para a desafiadora tarefa de avaliar, selecionar e incluir obras de literatura infantil no planejamento das suas atividades na perspectiva histórico-cultural. 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, não é qualquer livro que serve, pois não se trata de apenas passar o tempo.

Importa-nos agora apresentar 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, pensamento, linguagem, 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 contação e mediação de histórias pelas professoras, 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, 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 (desenvolvimento real), mas o faz com a ajuda de um parceiro mais experiente. É neste campo que as intervenções do professor devem ocorrer, pois as aprendizagens de qualquer natureza não ocorrem espontaneamente. Atuando assim, as professoras 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

Esta categoria é bem explorada na obra *Imaginação e Criação na Infância* (VIGOTSKI, 2009), que utilizamos neste trabalho. A imaginação é a base de toda atividade criadora e a literatura infantil, selecionada sob critérios razoáveis, planejada e vivenciada com as crianças pode promover uma gama de processos imaginativos e criadores. Para Vigotski (2009, p.8), “o desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura”. Neste sentido, as professoras podem privilegiar obras cujos conteúdos favoreçam vivências das (e nas) suas culturas, que deem condições para se perceberem nas suas identidades pessoais e sociais. Para o autor (2009, p.9) “a imaginação se apoia na experiência, a experiência se apoia na imaginação, a emoção afeta a imaginação, a imaginação provoca emoções”. Desta forma, um dos critérios essenciais na seleção é o fato da obra que não apresentar um conteúdo pronto e acabado. 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 brincadeira quando a criança, interagindo com a história, organiza seu jogo simbólico, seu cenário de desempenho de papéis. Com este norte as professoras devem considerar livros-brinquedo os 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. Vigotski (2009) afirma que, segundo Tolstoi, “para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta (p. 70)”. É preciso privilegiar livros que apresentam aspectos das suas vidas cotidianas, que possam produzir os sentimentos de pertencimento, que produzam sentidos. 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 nesta 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 enfatizar: o gosto legítimo das professoras pela leitura, a paixão genuína pelos livros. O que já é um desafio hercúleo, pois somos cientes de que, lamentavelmente, esta não é uma realidade habitual. Sabemos que há um contingente expressivo de professoras 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 Chevbotar.
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 devem atuar como mediadores desta prodigiosa relação. Silva; 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, 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 um grande número de 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 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 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 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; 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 podem colocar caixas ou cestos com imagens de personagens para se apoiarem ao caminhar, e nesta ação podem potencializar o desenvolvimento motor das crianças. Neste sentido as professoras 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 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 resgataram o importante conceito de Atividade² 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

² Em Leontiev, tal conceito refere-se à ação motivada para se atingir um objetivo que garanta a transformação do sujeito (LEONTIEV, 2001).

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 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 melhor desenvolvida por uma atividade principal. Por exemplo, entre os três e seis anos a criança tem o jogo de 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, tendo a brincadeira de faz de conta como estratégia motivadora.

Sugestões de atividades com crianças 3 a 6 anos

Contações e proferições de histórias:

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) 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” (p. 116). 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 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 devem se preparar dedicadamente, pesquisar, estudar e ensaiar a narração da obra selecionada. Valiengo; Souza (2016) recomendam o preparo 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 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; 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.

Guia para avaliação e seleção de literatura para a Educação Infantil

Este guia, aberto e provisório, ancorado teórica, pedagógica e didaticamente no conjunto de discussões apresentada neste texto, tem como finalidade sinalizar pistas para a avaliação e seleção de livros

para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, isto é, com crianças de 0 a 4 anos e 5 anos e 11 meses, conforme as normatizações em vigor. Parte de dois referenciais importantes e constrói um conjunto de princípios elementares para esta tarefa complexa e que exige grande responsabilidade.

O primeiro referencial é a Base Nacional Comum Curricular – 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:

Bebês: 0 a um 1 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.

O segundo, é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário 2018, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), que se apoia na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e estabelece parâmetros técnicos e pedagógicos para nortear o certame junto às editoras.

Amparando-nos na classificação da BNCC e considerando as etapas evolutivas do desenvolvimento psíquico da criança, segundo os conceitos de Davidov (1986) apresentados anteriormente, podemos assim propor:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)

Em Davidov (1986), desde as primeiras semanas de vida, a principal característica é a comunicação emocional, uma necessidade premente de se comunicar com o mundo circundante. Neste 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 Davidov (1986), é marcada pelo aprimoramento da linguagem, quando prevalece a atividade objetal, a necessidade de

manipulação de objetos. Portanto, o livro brinquedo pode se fazer 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 Davidov (1986) denomina como idade pré-escolar quando acentuam-se o desenvolvimento da imaginação e o jogo simbólico. Aqui as histórias continuam curtas e as rimas em alta, mas devem com criatividade e originalidade desafiar o campo imaginativo da criança. As ilustrações devem ser mais conotativas que denotativas.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário (BRASIL, 2017b), estabelece que o livro infantil deve ter:

1. Qualidade do texto

É essencial a atenção ao aspecto estético do texto, a beleza na linguagem para impactar o leitor. Conforme o PNLD Literário de 2018 “a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem ao público-alvo; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão” (BRASIL, 2017b).

2. Complexidade do texto

É necessário o desafio à inteligência do pequeno leitor. Não se pode banalizar o texto apenas porque é para crianças pequenas. Trata-se do equilíbrio, pois não se pode propor um texto extremamente erudito também.

3. Volume da obra

É importante notar a extensão da obra relacionada com o público a que se destina. Devem ser mais curtas e ter mais imagens para as crianças que se iniciam no mundo da leitura.

4. Estética da obra

É importante guardar a coerência entre texto e ilustração. Esta deve ir além do texto e não meramente repetir o que o texto diz. Além disso, deve ter qualidade estética.

5. Adequação dos formatos

O livro infantil é uma experiência sensorial, sobretudo tátil e visual. Por isso é importante uma oferta com diferentes formatos e tipos de papel.

Princípios elementares para avaliação e seleção de livros infantis para o trabalho pedagógico na Educação Infantil

Apresentamos a seguir a proposta de um instrumento que constrói um perfil qualitativo de uma obra que atenda às necessidades apresentadas. Resista à tentação de relacionar padrão linguístico da obra ao suposto estágio de desenvolvimento dos leitores. Este é campo de atuação da mediação da leitura, que viabilizará as necessárias provocações para que as crianças descubram o universo apresentado. Colocando-se tais questões em segundo plano, tem absoluta utilidade para os processos de escolhas para usufruto extraescolar, com vistas ao livre deleite nas famílias. Neste caso, pode-se estender sua aplicabilidade com algumas ponderações até os 12 anos.

A proposta para o uso deste guia consiste em, ao final da avaliação da obra, você perceber quais aspectos marcados nas escalas SIM – TALVEZ – NÃO mais predominam. São seis tópicos, com o total de 26 itens, não radicalize pelo fato de a obra não auferir majoritariamente SIM, mas, insisto, observe a tendência prevalente. Começemos pela identificação da obra.

Dados técnicos da obra

Título avaliado:

Autor(a):

Ilustrador(a):

Editora:

Número de páginas:

Ano de publicação:

Dimensões (altura x largura):

Encadernação: Canoa/Grampo () Lombada quadrada ()

1. Características e qualidade textual da obra

- a) O título traduz o conteúdo da obra?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- b) A intencionalidade do autor está clara?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- c) Interessaria à criança, pelo que você conhece dela?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- d) O texto permitiria à criança interpretar?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- e) O tema é abordado de forma criativa e desafiadora em oposição à convencional e banal?
 SIM – TALVEZ – NÃO

2. Grau de complexidade da história

- a) Desfiaria a criança, respeitando seus conhecimentos prévios?
 SIM – TALVEZ – NÃO

3. Aspectos éticos

- a) Evita a perspectiva predominantemente moralizante?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- b) Favorece, de alguma forma, o espírito crítico-reflexivo da criança?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- c) Os conteúdos textual, linguístico e ilustrativo respeitam a criança?
 SIM – TALVEZ – NÃO

4. Aspectos estéticos

- a) O texto é sensível/empático/simpático?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- b) Há uma boa articulação entre texto e ilustração?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- c) Provocariam intervenções da criança ao ouvir a história?
 SIM – TALVEZ – NÃO

5. Formato

- a) Favoreceria a manipulação pela criança de acordo com a faixa etária, ampliando suas experiências sensoriais com o objeto livro?
 SIM – TALVEZ – NÃO

6. Ilustrações

- a) Tem valor artístico, são sensíveis/empáticas/simpáticas?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- b) São mais conotativas que denotativas?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- c) Possibilitariam o desenvolvimento da imaginação da criança?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- d) Há harmonia entre cores e formas?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- e) Fogem de estereótipos?
 SIM – TALVEZ – NÃO

7. Projeto gráfico

- a) A fonte (tipo de letra) da capa é agradável, articula-se com o tema e a ilustração?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- b) A ilustração da capa é atraente e traduz o conteúdo da obra?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- c) A capa (fonte, ilustração, cores) dialoga com o projeto gráfico como um todo?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- d) O miolo tem fonte de tamanho, legibilidade e contraste agradáveis, adequadas à idade e que favoreçam a leitura, caso se aplique?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- e) Favoreceria as relações de aproximação da criança com a obra?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- f) Suas texturas, formatos, sons, favoreceriam a interação com a criança?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- g) As relações entre texto, imagem e espaço são criativas e equilibradas?
 SIM – TALVEZ – NÃO
- h) A gramatura e tipo de papel de capa, do miolo e acabamento – textura na capa, encadernação (se grampo ou lombada), implicam positivamente na qualidade artística do livro?
 SIM – TALVEZ – NÃO

TABULAÇÃO (máximo 26 pontos)

Sim:

Talvez:

Não:

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, que compõem a Educação Infantil. 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.

Nesta 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 todos 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 e professoras 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 neste 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.

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.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI**. Brasília: MEC, 2009.

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.

- CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. Prefácio. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- DAVIDOV, Vasili. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso. 1986.
- FREIRE, António. **A catarse em Aristóteles**. Braga: Edições APPACDM, 1996.
- 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 Semenovich., LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. **Entre vacas e gansos: escola, leitura e literatura**. In Texturas: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- 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 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.
- 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 GIROTTI, 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 Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

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

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

Quem escreveu

Rhaisa Naiade Pael Farias, Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília. Possui pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e graduação em Pedagogia Licenciatura - Habilitação em Educação Infantil pela mesma universidade.

E-mail: rhaisapael@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078430473123792>.

Maria Aparecida Camarano Martins, 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.

Email: aparecida.cida@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837526657340557>.

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutoranda em Artes Cênicas (UnB). Mestre em Educação e Especialista em Educação Infantil (UnB). Licenciada em Letras (UNICEUB). Membro do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena (Cnpq/UnB). Membro do Círculo Vigotskiano – Grupo de estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Membro do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. E-mail: deborasalesvieira19@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8507221898695817>

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Professora de Educação Infantil da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Pesquisadora do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB) e do Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Compõe o comitê gestor do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal – FEIDF e faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

Email: auristelamaria@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/006708177770735>.

Maria do Socorro Martins Lima, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB (2018), mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano no Contexto Cultural, UnB (2000), licenciada em Pedagogia Plena, UFPi, Habilitação Supervisão (1983) e Habilitação Magistério (1984). Possui especialização em Pesquisa Educacional, UFPi, (1986) e em Psicopedagogia, Instituto Fátima (2012). Professora da disciplina Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural, no Curso de Especialização em Educação Infantil do Instituto Saber. Membro do grupo de pesquisa Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB).

Email: smartinsl@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4131332725336353>.

Andréia Pereira de Araújo Martinez, mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB, Atualmente, é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atuando como Diretora na Diretoria de Educação Infantil - DIINF/SEEDF. Compõe o Movimento Pró-BNCC do MEC como coordenadora de etapa da Educação Infantil, na visitação do Currículo em Movimento do Distrito Federal, no processo de implementação e formação docente. Faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE, registrado no CNPq. Tem experiência no campo da Educação, discutindo Música, Arte, Práticas Educativas, Teorias da

Educação, Didática, Currículo, com ênfase nos seguintes temas: Bebês, Crianças, Infâncias, Educação Infantil, Arte na infância, Educação Musical na Infância, tendo a perspectiva histórico-cultural como base teórica.

E-mail: andreiamartinez4@gmail.com.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0239839493499639>.

Ivete Mangueira de Souza Oliveira, Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil pela mesma instituição. Pesquisa a educação, as infâncias, subjetividades e protagonismo infantil. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), com experiência na Educação Infantil. Compõe o comitê gestor do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF) e faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Email: ivemangueira@gmail.com.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/4038061170138413>.

Simão de Miranda, Pós-Doutor em Educação, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, autor de 58 livros em educação e literatura para crianças, Cidadão Honorário de Brasília, formador de professores na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal - EAPE e Coordenador da Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural do Instituto Saber, em Brasília – DF.

Email: simaodemiranda@simaodemiranda.com.br.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/8703438253643655>.

Esta obra preenche uma persistente lacuna no mercado livreiro, a articulação da docência na Educação Infantil à Teoria Histórico-Cultural, nas dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas. Este ineditismo é fator importante que qualifica a obra, ora ofertada aos profissionais na Educação Infantil, assim como aos e às estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia, de pós-graduações tanto de lato, como de stricto sensu, nos campos da Educação, da Psicologia e da Psicopedagogia. Este livro contempla uma formação ampla e consistente para uma Educação Infantil em espaços de educação não doméstica, que considere as crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento nas suas dimensões mais plurais.

