



Organizadoras

Carolina Helena Micheli Velho
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira
Maria do Socorro Martins Lima
Rhaisa Naiade Pael Farias

ENTRE O TECER E OS FIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil



**ENTRE O TECER E OS FIOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
expressões da formação continuada de
professoras da Educação Infantil**

**Carolina Helena Micheli Velho
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira
Rhaisa Naiade Pael Farias
Maria do Socorro Martins Lima
(Organizadoras)**

**ENTRE O TECER E OS FIOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
expressões da formação continuada de
professoras da Educação Infantil**

Copyright © Autoras e autores

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

Carolina Helena Micheli Velho; Débora Cristina Sales da Cruz Vieira; Rhaisa Naiade Pael Farias; Maria do Socorro Martins Lima [Orgs.]

Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 436p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-818-0 [Impresso]

978-65-5869-819-7 [Digital]

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Formação continuada. 3. Educação Infantil. 4. Trabalho pedagógico. I. Título.

CDD – 370

Capa: Joanna de Paoli e Petricor Design

Desenho: Martha Dumont

Bordado: Carol Velho

Arte final da capa: Joanna de Paoli

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

Revisão do texto: Christina Velho (christinavelho@gmail.com)

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Este livro é dedicado à professora Ivete Mangueira, que voou para o Infinito no outono de 2021 e deixou perfume de flor, canto de pássaro, verso bonito, sorriso aberto e abraço apertado por onde passou, exalando a boniteza da vida.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Nota das organizadoras | 11 |
| Carolina Helena Micheli Velho Débora Cristina Sales da Cruz Vieira Rhaisa Naiade Pael Farias Maria do Socorro Martins Lima | |
| Prefácio | 15 |
| Regina Aparecida Marques de Souza | |
| Apresentação | 23 |
| Simão de Miranda | |
| Parte I - Educação Estética, Imaginação e o Brincar: alinhavando conceitos e reflexões | |
| 1. Entre histórias, materialidades e afetos: o livro e o desenvolvimento psíquico na infância | 29 |
| Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira Rhaisa Naiade Pael Farias | |
| 2. Educação musical na escola da infância: as atividades- guias e o desenvolvimento da musicalidade | 53 |
| Daiane Aparecida Araújo de Oliveira Andréia Pereira de Araújo de Martinez | |
| 3. A importância do brincar na Educação Infantil: aprender brincando | 75 |
| Luzenir Pereira Bonfim Andréia Pereira de Araújo Martinez | |
| 4. Contos de fadas e Vigotski: um diálogo sobre a literatura na Educação Infantil | 93 |
| Sheyla Felix Millan Carolina Helena Micheli Velho | |

Parte II – Cotidianos com bebês e crianças: alinhavando experiências intergeracionais

5. Atividades em grupo na escola das infâncias: sentir, pensar, saber e fazer em (co)laboração 107

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

6. Contribuições para a apropriação de conhecimentos científicos na Educação Infantil: o conhecimento do Universo 127

Luciana Luriko Hayashi Sakai

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

7. A Roda de Conversa na Educação Infantil: um diálogo entre a Teoria Histórico- Cultural e a Pedagogia Freiriana 149

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Andréia Pereira de Araújo Martinez

8. O Desenvolvimento corporal de bebês nos primeiros meses de vida sob a perspectiva Histórico-Cultural 171

Yanni de Araújo Porto

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Parte III - Currículo, práticas e avaliação: alinhavando os fazeres da docência

9. O processo educativo das crianças bem pequenas na perspectiva histórico-cultural 191

Gisele Maria Figueira

Carolina Helena Micheli Velho

10. Educação Infantil e as práticas pedagógicas para bebês e crianças: novos caminhos, novas possibilidades 205

Ione da Costa Melo Silva

Maria Aparecida Camarano Martins

| | |
|--|------------|
| 11. Escola da infância: relações sociais e desenvolvimento da criança | 223 |
| Kelly Bispo dos Santos Maria do Socorro Martins Lima | |
| 12. Avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Cultural: uma experiência no ensino remoto | 245 |
| Ligia Almeida Teixeira Maria do Socorro Martins Lima | |
| 13. O currículo em movimento da Educação Infantil no Distrito Federal: subsídios à atuação docente à luz da Teoria Histórico-Cultural | 265 |
| Sônia Regina do Nascimento da Silva Carolina Helena Micheli Velho | |
| 14. A prática pedagógica na escola da infância sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural | 277 |
| Thaís Garofa Arouche da Silva Carolina Helena Micheli Velho | |
| Parte IV - Espaços, tempos e reflexões: alinhavando os fazeres da coordenação pedagógica | |
| 15. Coordenação pedagógica: espaço de reflexão para a prática docente na Educação Infantil | 307 |
| Débora de Souza Santos Débora Cristina Sales da Cruz Vieira | |
| 16. O uso do espaço/tempo da coordenação pedagógica para a formação continuada dos professores da Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural | 327 |
| Leiliana Monte Carolina Velho | |

| | |
|--|------------|
| 17. O desenvolvimento da cidadania na Educação Infantil em favor da cultura da paz: limites e possibilidades à luz da Teoria Histórico-Cultural | 353 |
| Silvia Helena Costa Galletti Rhaisa Naiade Pael Farias | |
| Parte V - Direitos Sociais das Infâncias: alinhavando dimensões interseccionais | |
| 18. A importância da Educação Inclusiva na Educação Infantil | 377 |
| Aline Grippi Lira Carolina Helena Micheli Velho | |
| 19. Gênero e Teoria Histórico-Cultural: dialogando sobre currículo da Educação Infantil | 391 |
| Larissa Câmara Rodrigues Barros Carolina Helena Micheli Velho | |
| 20. A Educação Infantil e o trabalho pedagógico no contexto da Educação Especial | 405 |
| Loyane Guedes Santos Lima Maria do Socorro Martins Lima | |
| Sobre as autoras | 427 |

Nota das organizadoras

Carolina Helena Micheli Velho
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira
Rhaisa Naiade Pael Farias
Maria do Socorro Martins Lima

A história deste livro, assim como um bordado foi sendo tecida com vários fios de cores e espessuras diferentes, alguns despontaram, outros se emaranharam. O que foi produzido não é definitivo e, seu avesso, é tão encantador quanto o motivo visto do lado direito. O risco do bordado da capa é de autoria de Martha Dumont, integrante do grupo Matizes Dumont que há mais de 30 anos tem bordado de maneira espontânea e à mão, a brasilidade em formato poético. É uma árvore com diferentes crianças, sua professora com a maleta e vários corações. Em cada coração, o pulso da esperança, da descoberta e das potências das crianças e das professoras de Educação Infantil.

É a metáfora do bordado que nos inspira da capa à contracapa. O bordado tem em si as mais variadas possibilidades, tem memórias e representações diversas, tem também os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil. O bordado é ético porque oportuniza a autonomia do manuseio da agulha, da escolha dos pontos, é político porque é democrático, uma vez que pode ser coletivo e todos podem trazer seus pontos e contrapontos o que gera respeito ao outro, é estético porque mobiliza nossa sensibilidade, ludicidade e criatividade. Vemos ainda no bordado o quanto os pontos se juntam e formam um todo, tudo está interligado, assim como na Educação Infantil em que o educar e cuidar são indissociáveis.

O bordado, assim como a escrita, é um trabalho manual, delicado, da minúcia e atenção. No processo do bordado e da

escrita, erramos, desconstruímos, um ponto atravessa outro, a linha dá um nó em um lugar que não era para ser e é preciso nova forma de criar, reinventar, às vezes reconstruir, assim como no processo de escrita. O bordado e a escrita têm caminhos de construção muito próximos, é preciso olhar, definir a narrativa, as partes do texto, assim como a difícil missão de colocar a linha na agulha, decidir as cores e quais pontos usar.

Juntas, professoras estudantes do curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural e professoras orientadoras parceiras, assinam os capítulos. No tecer seu capítulo, as professoras estudantes passaram a olhar para a sua própria prática e cresceram nesse processo de reflexão e escrita de maneira surpreendente. À medida que escreveram foram se empoderando e criando confiança. Os textos mostram como cada uma das disciplinas impactaram as professoras estudantes e transformaram os sentidos que davam à Educação Infantil, às crianças e suas práticas. Carolina Velho foi professora da disciplina que orientava o trabalho de conclusão de curso nas duas primeiras turmas do curso, por isso, ela é coautora em diversos capítulos deste livro. Lembramos também que desde a oferta da primeira turma, algumas colegas deixaram de concluir o curso por conta da dinâmica da vida, mas outras se juntaram, e até mesmo um novo curso surgiu, o da Educação Especial e Inclusiva.

Enquanto grupo de organizadoras tivemos a complexa e prazerosa atividade de nos encontrarmos, discutirmos e deliberarmos a respeito dos pontos a serem feitos no bordado do livro. No processo compartilhado, agregamos várias competências, nos fortalecemos, nos apoiamos e seguimos juntas. Uma obra com tantas autoras e quatro organizadoras teve como ponto de partida o acolhimento, e seguimos de mãos dadas em todo o processo, que por vezes foi desafiante. O ponto que aperta, o tecido que puxa ... 2021 foi um ano tão atípico quanto 2020, e exigiu de todas nós as mais diversas saídas e propostas para o enfrentamento do luto, da tristeza, da pandemia de COVID-19, e de todas as demandas do dia

a dia. Inventamos um tempo para trabalhar com o livro que não existia, um tempo que foi além do *chronos*.

Esta é uma obra que valoriza as autoras, professoras estudantes, dentro da formação continuada, considerando a escrita narrativa e respeitando os limites e possibilidades de cada uma no seu processo de produção. Há uma grande diversidade nos textos, por isso, acreditamos que esta obra pode colaborar com outros grupos de professoras na busca da sua autonomia e criação no processo de formação continuada na Educação Infantil.

A opção pelo emprego da palavra “tecer” para nomear as partes da obra originou-se do desejo das organizadoras de, ao longo da produção escrita, suscitar a ideia de constituição, produção, elaboração, do movimento de idas e vindas às diversas leituras das orientadoras e na reorganização pelas autoras, constituindo assim, essa tessitura da produção. Uma trama feita a muitas mãos e, em diferentes momentos, cada uma das “tecelãs”, professoras estudantes, foram constituindo-se autoras. Também por essa razão, a presente obra adquire caráter tão valioso, para além da relevância de seus textos para a Educação Infantil!

A agulha quebra, a linha acaba, o ponto sai torto... tudo isso fica marcado no verso do bordado e mostra que neste processo também existem barreiras. O emaranhado do verso mostra as idas e vindas, a confusão e o arranjo, evidencia ainda toda a generosidade de como uma linha se conecta à outra. Na escrita também encontramos processos semelhantes, por fim, no bordado e na escrita existem a exaustão e a felicidade. Desejamos que os leitores desta obra aprendam, bordem, criem e recriem.

Prefácio

Regina Aparecida Marques de Souza

Fui desafiada por um grupo de professoras a escrever o prefácio da presente obra e no momento do convite fiquei muito feliz, mas também preocupada, pois tenho uma relação próxima com este grupo e não poderia desapontá-las. Pensei, pensei e pensei, e encontrei três motivos para meu aceite: o primeiro porque uma das organizadoras foi minha orientanda no curso de Pedagogia/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul entre 2004 a 2007; segundo porque o livro tem como referencial a teoria Histórico-Cultural; e o terceiro, que me chamou a atenção, foi a escrita dos artigos, que tinham como autoras professoras da Educação Infantil, que apresentavam suas vozes e as vozes das crianças, ou seja, suas vivências no espaço da Educação Infantil. Além disto, revelavam as indagações que lhes serviram de objeto de pesquisa para o encontro com respostas, ou caminhos, para a docência nos primeiros anos de vida.

Vou me referir aqui no feminino: professora, por estar com um grupo de mulheres, profissionais da infância que comungam de desejos, assim como eu, por uma Educação Infantil de qualidade, gratuita, laica, inclusiva e tantas outras bandeiras que militamos neste País que custa aprender o verdadeiro significado da Educação Infantil e suas possibilidades para a vida de nossas crianças.

Bem, estamos no final do ano de 2021 e retornando as nossas atividades presenciais, interrompidas pela pandemia da Covid 19 que teve início em 2020. Ainda estamos vivendo a pandemia, mas nós, professoras, já estamos vacinados/as, muitos com a terceira dose de reforço.

Aqui do meu escritório, minha sala de aula, sala de reuniões, sala de orientação, entre tantos espaços que a pandemia da Covid

19 trouxe para dentro da minha residência, ouço um barulhinho bom lá fora, pingos aqui e ali, um dia chuvoso, que me inspirou e deu asas a minha escrita. Assim pude contar o que este livro representa para as profissionais da Educação Infantil, para as famílias das crianças e tantas e tantas pessoas que irão ler, apreciar, aprender e buscar novas perspectivas de pesquisa.

Pensei em tecer, inspirada pela proposta do livro, um bordado nas linhas, nas cores e nos desenhos que foram surgindo a cada leitura. Olhando na estante, um livro me saltou aos olhos e não tive dúvidas, ele daria o tom, a cor, o bordado e a delicadeza da poesia para este prefácio. Fui, então, delineando meu pensamento e articulando minha escrita, que como nos ensinou Lev S. Vigotski (1896-1934), é um instrumento cultural complexo, mas que pode mudar a situação do ser humano quando apresentada de forma significativa e criativa.

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos (BARROS, 2011).

Assim como o menino que carregava água na peneira, as organizadoras deste livro são ligadas em despropósitos. Um deles foi desafiar um grupo de professoras/estudantes de um curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural, realizado pelo Instituto Saber, sob a coordenação do Prof. Dr. Simão de Miranda, a escrever artigos com temáticas fundamentais para a educação de bebês e crianças pequenas. Textos que pudessem dialogar com profissionais, famílias e simpatizantes da Educação Infantil, retratando atividades intencionais com as várias linguagens, tais como: literatura, música, brincadeira, movimento corporal, fala, escrita, ciências naturais, bem como o trabalho da coordenação pedagógica, a

necessidade de um currículo inclusivo, discutindo a educação de crianças com deficiência, as questões de gênero e o trabalho com a cultura da paz que carrega e transforma o cotidiano da Educação Infantil em uma educação humanizadora, emancipadora, inclusiva, democrática, laica e de qualidade.

A obra aqui apresentada é síntese de um movimento de reflexão – ação – reflexão deste grupo de professoras/estudantes e suas orientadoras, aquelas ligadas em despropósitos, que com a intenção de divulgar práticas e conhecimentos produzidos, assumem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das aprendizagens e desenvolvimentos do ser humano em sua maior plenitude.

Ao ler cada artigo fui dialogando com as professoras, grifando e destacando pontos importantes e significativos. Assim como no bordado que ilustra a obra de Manoel de Barros “Exercício de Ser Criança”, a escrita vem através de signos e símbolos, começa com riscos, que passam para o desenho, logo a bordadeira imagina uma brincadeira e a escrita vai tomando forma. Entre um fio/texto e outro, fui enroscando minhas aprendizagens e percebendo que os textos foram fio a fio, unindo ponto a ponto, na busca de uma educação de nossos bebês e crianças pequenas que se apropriam do mundo a partir de suas relações com o outro.

Fui dialogando e desejando um encontro com cada autora e encontrei cada uma a partir de seu texto, e fui pensando que escrever é carregar água na peneira, assim como nos apresentou Manoel de Barros (2011):

[...] Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

Com o tempo de leitura, escrita e reescrita (foi longo este processo), também fui carregando água na peneira, e encontrando textos repletos de despropósitos que caminharam para um propósito único: vivências de aprendizagens para os bebês e crianças pequenas. Aquelas que estão em uma instituição de Educação Infantil, ou ainda, pesquisas que poderão auxiliar professoras, famílias e gestores na compreensão de pontos nevrálgicos no dia a dia da educação de bebês e crianças pequenas.

As vivências aqui apresentadas são aquelas dos fundamentos de Vigotski (2011), ou seja, por vivências estamos entendendo a parte de uma unidade, tendo o meio social como seu fomentador, representado sempre o movimento de fora da pessoa, articulando com todo o material cultural que reflete seu interior. Ou seja, vivência é tudo aquilo que o ser humano articula de suas relações interpessoais e entrecruza com suas relações intrapessoais, seu resultado consta da formação de um novo jeito de ver a vida, apropriando novos conhecimentos através daqueles já estão interiorizados.

São as vivências que possibilitam o caminhar do menino que carrega a água na peneira. Este menino ligado em despropósitos percebeu que no escrever poderia mudar o seu mundo, assim, a escrita tem seu importante papel na sociedade letrada. No entanto, esta mesma sociedade custa a se conscientizar de que para aprender a escrever não se percorre um processo artificial, dos ensinamentos da escola tradicional que bastava ensinar as vogais, depois juntá-las, formando os encontros vocálicos, ou ainda, pregar o alfabeto em cima do quadro de giz e fazer sua leitura todos os dias como atividade de memorização, repetição.

Aprender a escrever supera tudo isso, e vai de como é apresentada a escrita e a leitura para as crianças desde a mais tenra idade. Como o adulto de referência faz uso da escrita e da leitura no dia a dia com as a crianças.

De acordo com Souza e Mello (2017), queremos discutir a apresentação da cultura escrita para as crianças na Educação Infantil entendendo que a cultura escrita não é um conjunto de *letrinhas*, mas sim, um instrumento cultural complexo, criado pelos

seres humanos para registrar fatos, expressar opiniões, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros.

Por isso, ao ler cada artigo, fui delimitando e delineando minha escrita na perspectiva de apresentar para o leitor ou leitora, o significado deste livro, tão caro para mim, pela potência da escrita de professoras, coordenadoras, técnicas da Educação Infantil, que foram construindo seus textos e descobrindo que...

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase (BARROS, 2011).

Assim, como o menino que descobriu que escrever era o mesmo que carregar água na peneira, as professoras/estudantes descobriram que a escrita é a protagonista da apropriação do conhecimento, mas que precisa de um significado, muitas vezes com despropósitos que o cotidiano docente traz com um currículo de gavetinhas. A cada momento abro uma gaveta e vou usando atividades estruturadas a partir de concepções desprovidas da realidade infantil brasileira. Na presente obra as professoras apresentam um escrever significativo de suas necessidades e buscaram temáticas que entrelaçaram nas teias do cotidiano das práticas de professoras da educação dos bebês e das crianças pequenas, como a literatura nos contos de fada, que dão asas aos despropósitos das crianças em suas imaginações num mundo de fantasia.

No escrever as professoras/estudantes apontam que a Educação Infantil não se faz sem uma intencionalidade, pontuando a importância de um currículo voltado para as vivências dos bebês e das crianças pequenas articulado com atividades vivas, potentes e significativas para estes seres que acabaram de nascer em um mundo que é social, histórico e cultural.

Conhecer os espaços educativos e dialogar sobre as possibilidades que o trabalho pedagógico intencional e potente pode trazer com as diversas linguagens que tanto a Educação Infantil traz em suas linhas e agulhas legais e oficiais. Uma delas está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (1999), especialmente o parecer que detalha aspectos fundamentais de se conhecer, viver e conviver com os sujeitos que compõem a primeira etapa da Educação Básica.

Cada texto apresentado aqui trouxe na minha leitura a preocupação de expor para a sociedade em geral, aos professores e as professoras, que é na Educação Infantil a formação das funções psicológicas superiores. Lembro-me do que aprendi com Mukhina (1996, p. 76),

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o ser humano. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo começam a ser secundárias; se o modo de vida e de educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se, relacionar-se com os adultos) que são a base do desenvolvimento psíquico.

Nascemos animais e vamos nos tornando humanos a partir das relações interpessoais que o mundo social estabelece conosco e como animais racionais que somos, vamos internalizando as aprendizagens e desenvolvendo nossas capacidades humanas: a fala, o pensamento, a memória, o autocontrole, entre outras tantas funções superiores que vamos nos dotando logo nos primeiros anos de vida.

Cada nova conquista da criança promove-se uma mudança geral em seu desenvolvimento e o acúmulo desta mudança possibilita os saltos que caracterizam as novas formas da sua relação com o ambiente, ou seja, novos níveis de sua consciência. As transformações que a criança experimenta nos três primeiros

anos de vida são tão notáveis que alguns psicólogos costumam dividir o desenvolvimento humano em dois momentos: do nascimento até os três anos de idade, e daí para o resto da vida (MUKHINA, 1996).

Para tanto, pensar a Educação Infantil de 0 até 5 anos e 11 meses, abre a defesa de oportunizarmos o desenvolvimento global do ser humano que inicia sua trajetória neste mundo, e até os 3 anos, tudo que vivencia “pode” levar para o resto de sua vida. Os textos aqui me fizeram refletir e confirmar minha militância na defesa de uma prática desprovida do treino motor, do vai e vem cobrindo os pontilhados das letras, números, ou ainda levando a borboleta na flor.

NÃO é na Educação Infantil que alfabetização e o letramento entram, pois como nos ensinou Mello (2012), a sonoridade das palavras coaduna com um significado estrutural, alfabetização nos remete ao alfabeto e letramento à letra. O que precisamos explorar na educação dos bebês e crianças pequenas é a construção de uma ATITUDE escritora e leitora, formando a necessidade, o interesse delas de escreverem e de lerem o real. Não aquele mundo fictício da cartilha “Caminho Suave”, que de suave não tem nada, mas pode acontecer a partir das vivências das crianças nas brincadeiras de jogo de papéis, momento em que imitam a vida dos adultos e criam o seu conhecimento o qual, primeiro, vem de fora para dentro e só se estabelece quando compartilhado de dentro para fora.

Precisamos estabelecer que a aprendizagem da escrita convencional precisa ser precedida de uma vida criativa e imaginativa - não de treinos motores, de repetição de letras e seus sons, de aprendizagem de famílias silábicas e da decoreba do alfabeto, que permanece grudado na parede, em sua maioria fora do alcance das crianças, nas salas da Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Ao finalizar as leituras dos artigos um pensamento ficou cada vez mais claro: vamos oportunizar para nossas crianças tudo aquilo que Manoel de Barros (2011) nos apresenta no “Menino que carregava água na peneira”:

O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas Peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos. (BARROS, 2011).

Que possamos encher os vazios com as peraltagens para a construção de um mundo melhor e fazer de cada texto aqui apresentado, des-propósitos com a formação da atitude escritora e leitora com os bebês e crianças pequenas, escrevendo e lendo o mundo para elas nas formas mais elaboradas da cultura apresentadas nos textos a seguir.

Beijo no coração!
Regina Aparecida Marques de Souza
Três Lagoas, verão de 2021.

Apresentação

Simão de Miranda

Quando concebi esta pós-graduação em Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural no segundo semestre de 2018, para iniciar em 2019, abrigado e ofertado pelo Instituto Saber de Brasília, não tinha a dimensão dos voos que este curso alcançaria em tão curto tempo. O sonho rapidamente foi tomando corpo com a constituição progressiva deste nosso formidável corpo docente. Neste momento em que escrevo esta apresentação já são cinco edições, e nelas cerca de 100 pós-graduados(as) repensaram suas práticas docentes, deixando suas contribuições para uma Educação Infantil potencialmente emancipadora. Um dos diferenciais do curso é articular a docência nesta etapa da Educação Básica à Teoria Histórico-Cultural, nas suas dimensões teórica, metodológica e epistemológica, voltada a profissionais que atuam na Educação Infantil desejosos de revisarem saberes e práticas pedagógicas.

No ano de 2020, concretizamos uma importante meta: produzimos e publicamos o livro-guia do curso, batizado como Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança, tendo eu e as professoras Débora Vieira e Rhaisa Pael como organizadores e o corpo docente como autores. Com cada capítulo representando o conteúdo de cada disciplina, são nove diálogos acerca do que há de indispensável no contexto das aprendizagens e desenvolvimento da criança em instituições educativas.

E agora, neste ano de 2021, elevamos ainda mais nossa altitude. Lançamos o desafio às turmas para a produção e publicação dos artigos científicos resultantes do Trabalho de Conclusão de Curso na forma de livro. Sob a coordenação das professoras Carolina Velho, Débora Vieira, Rhaisa Pael e Socorro

Lima, eis que chega a obra *Entre o tecer e os fios da Teoria Histórico-Cultural: expressões da formação continuada de professoras da Educação Infantil*. Esta obra, produção singular e fruto das reflexões das estudantes, professoras na Educação Infantil, nas múltiplas articulações com as disciplinas do curso e as diversas realidades dos seus *locus* de atuação, representa a desejável postura docente da professora-pesquisadora, do professor-pesquisador da sua *práxis*. Neste sentido, de uma forma legítima, professoras compartilham suas reflexões entre seus pares em qualquer rincão deste nosso Brasil. Por extensão, este legado se coloca à disposição de estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia, de pós-graduação nos graus de *lato* e *stricto sensu* no campo da Educação, Psicologia e Psicopedagogia.

Este tesouro que agora chega em suas mãos está dividido em quatro partes. Na Parte I, a discussão gira em torno da Educação Estética, Imaginação e o Brincar, onde as autoras alinhavam conceitos e reflexões essenciais: Sheyla Felix Milan e Carolina Helena Micheli Velho articulam os contos de fadas a Vigotski em um diálogo sobre a literatura na Educação Infantil; Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira e Rhaisa Naiade Pael Farias caminham entre histórias, materialidades e afetos, discutindo o livro e o desenvolvimento psíquico na primeira infância; Daiane Aparecida Araújo de Oliveira e Andréia Pereira de Araújo de Martinez trazem a educação musical na escola da infância, a partir dos seus olhares sobre as atividades-guia e o desenvolvimento da musicalidade; Luzenir Pereira Bomfim e Andréia Pereira de Araújo Martinez, escrevem sobre a importância do brincar na Educação Infantil.

A Parte II apresenta-nos os cotidianos com bebês e crianças, alinhavando experiências intergeracionais. Aqui Regina Jodely e Andréia Pereira de Araújo Martinez convidam-nos para debater a roda de conversa na Educação Infantil; Yanni de Araújo Porto e Débora Cristina Sales da Cruz Vieira discutem o desenvolvimento corporal dos bebês nos primeiros meses de vida sob a perspectiva Histórico-Cultural; Luciana Luriko Hayashi Sakai e Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda discutem a apropriação dos

conceitos científicos na infância; e, Andreia dos Santos Gomes Vieira e Débora Cristina Sales da Cruz Vieira questionam as atividades em grupo na escola das infâncias, no sentir, pensar, saber e fazer em (co)laboração.

A Parte III é reservada para o debate sobre as relações do currículo, práticas e avaliação, alinhavando os fazeres da docência. Aqui Sônia Regina do Nascimento da Silva e Carolina Velho propõem reflexões sobre o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, colocando no centro do debate sua apropriação por professoras e professores e a desejável mudança na sua atuação pedagógica; Thaís Garofa Arouche da Silva e Carolina Velho discutem a prática pedagógica na escola da infância sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural; Ione da Costa Melo Silva e Maria Aparecida Camarano Martins apresentam a Educação Infantil e as práticas pedagógicas para bebês e crianças, apontando novos caminhos e novas possibilidades; Lígia Almeida Teixeira e Maria do Socorro Martins Lima discorrem sobre a importância da avaliação do desenvolvimento da Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Cultural; Gisele Figueira analisa o processo educativo das crianças bem pequenas na perspectiva Histórico-Cultural; e, Kelly Bispo dos Santos e Maria do Socorro Martins Lima apresentam a escola da infância nas relações sociais e desenvolvimento da criança.

A parte IV é dedicada aos espaços, tempos e reflexões, alinhavando os fazeres da coordenação pedagógica. Aqui Leiliana Monte e Carolina Velho destacam o espaço-tempo da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores da educação infantil; Débora de Souza Santos e Débora Cristina Sales da Cruz Vieira discorrem sobre a Coordenação Pedagógica enquanto espaço de reflexão para a prática da professora de Educação Infantil; Sílvia Helena Costa Galletti e Rhaisa Naiade Pael Farias enfatizam o papel da orientadora educacional no desenvolvimento da cidadania na educação infantil em favor da cultura da paz.

A parte V pontua os direitos sociais das infâncias, alinhavando dimensões interseccionais. Aline Grippe Lira e Carolina Velho indagam sobre importância da educação inclusiva; Loyane Guedes Santos Lima e Maria do Socorro Martins Lima salientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, analisando a Educação Especial no contexto das aulas não presenciais; e, Larissa Câmara Rodrigues Barros e Carolina Velho sinalizam para o tema gênero e Teoria Histórico-Cultural, dialogando sobre currículo da educação infantil.

Desejo que você faça bom proveito deste trabalho concebido com muito respeito, dedicação e esperanças de que promova as reflexões necessárias para arejar seus saberes e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil na direção de uma educação emancipadora, mais humana, mais inclusiva, mais amorosa. Receba o abraço carinhoso deste seu companheiro, arquiteto de sonhos e engenheiro de utopias.

Simão de Miranda,
idealizador e coordenador do curso.
Website: www.simaodemiranda.com.br
Instagram: @simaodemiranda
Youtube/Facebook: simaodemiranda

Parte I

Educação Estética, Imaginação e o Brincar: alinhavando conceitos e reflexões

1. Entre histórias, materialidades e afetos: o livro e o desenvolvimento psíquico na infância

Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira
Rhaisa Naiade Pael Farias

Que história é essa?

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do livro como objeto mediador simbólico e físico de cultura, no desenvolvimento psíquico das crianças. Logo de início, marcamos que o livro ao qual nos referimos ao longo do texto não é o didático, cuja concepção traz em seu bojo uma perspectiva conteudista de preparo e ensino. Com a intenção de tornar o texto mais fluído a palavra livro será utilizada para tratar do suporte que envolva interatividade, observação, relação e imaginação.

Quando uma criança nasce, o mundo ganha um ser de possibilidades que, segundo Vigotski¹ (2019), ainda não é, mas tem o potencial para tornar-se humano. Isso se explica pelo fato de que além do desenvolvimento biológico, cujas características são dadas pela natureza, há que se considerar as qualidades humanas e a imersão na cultura. Vigotski (2019) afirma que a criança é um ser social, possuidora de características próprias, situada em determinado tempo e espaço, e são nas relações sociais intermediadas pelos elementos da cultura que lhes são apresentados os saberes produzidos pela humanidade.

Para Vigotski (2019) a cultura é construída (e modificada ao longo do tempo) a partir das características específicas de uma sociedade que tem costumes, valores e padrões de comportamento, sendo os objetos e a linguagem os principais mediadores entre a

¹Neste texto adotamos a grafia Vigotski, uma vez que o nome deste autor pode variar em decorrência das diferentes traduções de suas obras.

cultura e os seres humanos. Ao tocar neste tema, Farias (2020, p. 21) afirma que:

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 que a cerca.

Dentre a gama de objetos que fazem parte da vida das crianças (adornos, brinquedos, vestimentas, ferramentas, utensílios domésticos, instrumentos musicais etc.) e, de algum modo, podem contribuir para inseri-las na cultura, o convite deste texto é centrarmos nossas reflexões no livro, como um objeto, suporte textual e de expressão humana. O livro concentra em si duas das potencialidades de mediação comentadas por Vigotski (2019): a materialidade do *objeto* e a possibilidade de apresentar aos leitores diferentes linguagens.

Este objeto tão antigo quanto a escrita surgiu da necessidade dos povos de registrarem seus conhecimentos para passá-los às próximas gerações. Como destaca Miranda (2020), os primeiros protótipos de livros surgiram há mais de 6 mil anos e o que hoje conhecemos é o resultado de muitas modificações e inúmeras inovações técnicas, portanto, é inegável o enorme valor cultural e histórico que o livro tem.

Para aprofundar as reflexões a respeito do livro e sua importância, este artigo está organizado em quatro sessões, quais sejam: a primeira trata sobre a periodização do desenvolvimento infantil e abre espaço para refletirmos acerca do papel da professora² em trabalhar com o objeto livro na instituição de Educação Infantil; a segunda refere-se a relação que pode ser

² Ao longo deste trabalho optamos por nos referir aos profissionais que atuam como docentes sempre por meio do gênero feminino - professora, pois apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino.

construída em torno do afeto-intelecto e livros com os bebês; a terceira apresenta o objeto livro e suas potencialidades para o desenvolvimento de crianças bem pequenas; a quarta salienta a conexão entre as brincadeiras de papéis e o livro nas crianças pequenas. Para concluir, apresentamos algumas considerações.

A periodização do desenvolvimento: uma novidade a cada página vivida

Ao falarmos da periodização do desenvolvimento infantil é primordial atentarmos para o fato de que para Vigotski (1996) não há regras ou engessamento de períodos para o desenvolvimento humano. O autor destaca que o desenvolvimento humano não deve ser entendido com base em processos biológicos, mas sim, considerar a influência direta das condições sociais, históricas e culturais de cada indivíduo.

Para os pensadores da Teoria Histórico-Cultural, cada período do desenvolvimento individual é caracterizado por uma atividade principal ou dominante, a partir da qual se estruturam as relações dos indivíduos com o seu meio social.

A relação dos indivíduos com o meio social no qual convive, Vigotski (2012b) chamou situação social de desenvolvimento, considerada a real fonte de desenvolvimento. Ela é singular de cada idade e vista como marco inicial para todas as mudanças que se produzem no desenvolvimento durante determinado período, estabelecendo a maneira e os caminhos pelos quais os sujeitos irão adquirir novas características da personalidade ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo Elkonin (1987) as principais atividades de desenvolvimento pelas quais o ser humano passa em seus primeiros anos de vida são: a comunicação emocional (1 ano); atividade objetual manipulatória (2 e 3 anos) e as brincadeiras de papéis (3 a 6 anos); período escolar; comunicação íntima formal relacional; atividade profissional. Contudo, nos deteremos à periodização referente a idade das crianças que frequentam a

Educação Infantil. Cada uma destas atividades será apresentada e explorada posteriormente tendo o livro como ponto de congruência.

A atividade principal/dominante, segundo Leontiev (2001 apud PASQUALINI, 2010, p. 183) possui três características essenciais:

a) é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Assim, é por meio dessas atividades principais que a criança se relaciona com o mundo de acordo com suas necessidades específicas em termos psíquicos e de determinado momento de seu desenvolvimento. Leontiev (1978 *apud* FACCI, 2004) enfatiza que o desenvolvimento desta atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança, e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Sobre a passagem de um momento do desenvolvimento para outro, Leontiev (2019) afirma que durante a trajetória do desenvolvimento, a criança percebe que o seu lugar no mundo e as relações sociais estabelecidas já estão aquém das suas potencialidades. A partir daí nascem novas necessidades que a motiva nas mudanças de ações, funções e operações, conduzindo-a a outra atividade principal.

Todas as mudanças observadas nos processos psíquicos ao longo da vida da criança (memória, pensamento, percepção, linguagem, abstração, atenção e imaginação, entre outras) dentro de cada estágio estão interligadas e não são independentes. Sendo assim, como se daria a passagem de um momento para o outro?

Vigotski (2012a) afirma que a mudança de um momento do desenvolvimento para outro é marcado por processos de crises que surgem no limite de uma idade finalizando-a e inaugurando o

momento seguinte. Embasada nessa concepção, Vieira (2020) esclarece que estes períodos de crise são responsáveis por mudanças bruscas na personalidade da criança.

Em seguida, Vieira (2020) lista algumas características destes períodos de crise: os limites entre o começo e o final das crises não têm tempo definido para acontecerem podendo durar até dois anos; presença de conflitos com outras pessoas e internamente; existência de períodos de crise distintos, dependendo das crianças, sendo o negativismo uma característica acentuada.

Acerca das crises nomeadas por Vigotski (1996, p. 258) em referência às idades que nos interessam, o autor diz que:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária.

Ainda, segundo Vigotski (2012b), além da imprevisibilidade de início, término e duração das crises há também a indefinição da reação das crianças em relação a elas mesmas. Algumas crianças passam pelos estágios inevitáveis de ruptura e mudança de forma tranquila, enquanto outras se tornam difíceis de lidar. O negativismo mencionado anteriormente como uma das características das crises justifica-se pelas atitudes de enfrentamento a determinadas condutas, ou regras, que antes não eram contestadas. A frustração nasce do sentimento de privação de uma necessidade tida pela própria criança como essencial naquele

momento. Outro motivo de conflito é a repressão da própria criança às suas novas necessidades no final de determinado período de desenvolvimento.

Outro ponto importante sobre a periodização do desenvolvimento que merece atenção é o fato de que, assim como os períodos de início e final das crises, a atividade dominante está sempre relacionada à determinada idade, porém, esta atividade não muda necessariamente quando a criança faz aniversário. Apesar de ter a orientação de uma determinada atividade, pode ser que haja desenvolvimento em outras direções. Conforme elucida Pasqualini (2009, p. 35) “[...] os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte e o oposto também é verdadeiro”. Desta forma, a atividade tida anteriormente como a principal continua fazendo parte do desenvolvimento da criança, mas de forma secundária, dando início a um novo momento.

Para melhor compreensão da periodização do desenvolvimento e usufruir positivamente desse conhecimento no trabalho com as crianças, Vigotski (2012b) afirma, dentre outros pontos: ser necessário entender como a situação social influencia a criança ao longo dos períodos; conhecer as mudanças de consciência previstas para cada idade, bem como, as mudanças de comportamento em relação aos outros, a si mesmo e, ao mundo.

Ao considerar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e acreditando que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social que tem como característica a mediação por meio de instrumentos físicos e simbólicos que liguem o sujeito e a atividade em determinado momento da infância, encontramos espaço para comentar acerca de dois personagens fundamentais nesta história: a professora da escola da infância e o objeto livro.

Nem principal, tampouco coadjuvante: o papel da professora de Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural

Cabe à professora, então, conhecer em profundidade sobre o desenvolvimento humano, uma vez que é justamente este saber que dará a segurança necessária para o planejamento e realização de suas ações pedagógicas.

Para Davidov (1988) a educação deve ser guiada pelos preceitos do desenvolvimento. Para tanto, as ações pedagógicas devem considerá-lo como eixo para seu ritmo e condutas. É fundamental que as atividades propostas pela professora da infância sejam desafiadoras e façam sentido para a criança, de acordo com sua zona de desenvolvimento proximal ou iminente. Segundo Vigotski (2004, p. 379 *apud* PRESTES, 2012, p. 204):

A zona *blijaichegorazvitia*³ é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança não resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] a zona *blijaichegorazvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento amanhã, que estão hoje em estado embrionário.

Ao postular o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente como o “intervalo” entre a etapa de desenvolvimento atual e a etapa de desenvolvimento possível da criança, Vigotski (2004) acaba por indicar a possibilidade de intervenção da pessoa adulta, e até de crianças mais experientes, para as novas conquistas no caminho por um próximo nível de desenvolvimento. As ações compartilhadas permitem aos envolvidos no processo educativo a superação e a busca incessante por outros ciclos de desenvolvimento.

³Expressão em russo equivalente a desenvolvimento próximo ou iminente.

Ao subsidiar suas práticas na Teoria Histórico-Cultural, a professora de Educação Infantil tende a enfatizar atividades pedagógicas a partir de ações intencionais que considerem o momento de desenvolvimento das crianças e valorizem suas aprendizagens, pois elas criam possibilidades significativas de apropriação de conhecimentos científicos e culturais. Para Leontiev (1978, p. 272):

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

Nesta direção, a escola da infância torna-se espaço essencial para apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos), dentre eles o livro. Essa apropriação é realizada por meio de práticas pedagógicas sistematicamente organizadas e elaboradas no sentido de proporcionarem condições de desenvolvimento, e a conseqüente construção das funções psicológicas superiores. Convencido do papel da escola, Vigotski (2001) afirma que a boa prática pedagógica é aquela que se antecede ao desenvolvimento, impulsionando-o para além de seu momento atual.

Ao tratarmos do trabalho pedagógico com livros para a primeira infância ressalta-se a importância de enxergar a literatura como arte e, o livro, com um objeto essencialmente livre em sua dimensão interpretativa. O bom trabalho com livros e literatura não se limita e nem se fecha em temas, em leituras sem preparação prévia ou para passar o tempo.

A verdade é que nunca se sabe o que encontraremos em um livro literário, pois a interpretação do texto e das imagens

dependem não somente do que está posto, mas das experiências leitoras e sensibilidade de quem o tem nas mãos.

Assim, como adulto mais experiente e organizadora dos espaços, tempos e materiais, a professora precisa ter um bom repertório literário, ser pesquisadora atenta das obras disponíveis, pensando como cada título poderá enriquecer suas experiências (dela e das crianças). O intuito é que o livro contribua para a vida dentro e fora da escola, adequando suas ações ao processo de periodização vivido pelas crianças na Educação Infantil.

A convivência e intimidade com os livros, bem como com os escritores e os ilustradores, abre caminhos para que a professora norteie a exploração deste objeto com as crianças, e faça deste momento algo especial para ambos.

Era uma vez o livro na Educação Infantil

A ideia de infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, pois, à criação de livros especialmente dirigidos a esse segmento. A princípio, as publicações tinham um sentido didático para aprender a comportar-se, obedecer, mas a procura pelos livros acabou incentivando as publicações, conforme esclarece Colomer (2017, p. 154):

[...] o enorme consumo infantil de coleções populares de histórias, lendas e contos para todos os públicos, com os *chapbooks* (livros populares) ingleses ou a *Bibliothèque Bleue* francesa, fez com que logo comessem a editar livros feitos diretamente para seu entretenimento, embora a função moral se mantivesse de algum modo. Foi um revendedor de livros, John Newbery, quem, em 1744, abriu a primeira livraria infantil em Londres e começou a escrever e editar ele mesmo histórias divertidas, ilustradas e baratas.

A percepção da criança como um público leitor é fruto da expansão do acesso às escolas pela sociedade ocidental durante o século XIX. Um pouco mais tarde, no Brasil, principalmente a partir

da década de 1980, a obrigatoriedade da oferta de vagas no ensino público e o conseqüente número de crianças atendidas em unidades escolares, o surgimento incontestável de novos talentos na área de literatura e a criação de editoras interessadas em publicar livros de literatura para a infância, tornaram efetiva a relação entre literatura e escola.

Em nosso país, outro fator que contribuiu para o acesso aos livros pelas crianças foi o programa de governo voltado para a avaliação e disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e, mais recentemente, obras literárias, chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao longo dos últimos 80 anos, o PNLD sofreu diversas modificações no intuito de apoiar de forma sistemática, regular e gratuita, as escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais.

Já na década de 1990, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nas crianças e professoras por meio das seguintes ações: do PNBE Periódicos (obras de pesquisa de conteúdo didático e metodológico); PNBE do Professor (obras de referência e apoio à prática pedagógica); e, do PNBE Literário (obras literárias). Este último analisa, avalia e distribui as obras literárias de diversos tipos e gêneros e tem proporcionado uma ampliação significativa de acesso aos livros literários nas escolas brasileiras.

Segundo Lajolo (2001, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”. Assim, considerando o contexto da escola da infância, se muitas vezes a escola recorre à literatura infantil, pelo envolvimento provocado pelas narrativas e seu encantamento, por outro lado, a escola é, para a cadeia do livro de literatura infantil, um caminho seguro até os leitores.

Ao considerar os postulados advindos da Teoria Histórico-Cultural para o público das crianças, a percepção é a de que elas

são leitoras na medida em que já nasceram imersas no universo da cultura escrita⁴ e a tem como um instrumento de mediação cultural.

É preciso esclarecer, no entanto, que o trabalho com a literatura na Educação Infantil não visa primordialmente mediar à decodificação de símbolos escritos ou simplesmente introduzir a grafia das palavras. Ressaltamos que o trabalho de apropriação da cultura escrita, não é considerada a principal atividade da Educação Infantil. Mas sim, conforme estabelecem os documentos oficiais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2017), durante a primeira etapa da educação básica são eixos estruturantes do cotidiano a brincadeira e as interações, além da promoção de experiências que provoquem as crianças à observação e investigação do ambiente e a expressão por meio das diversas linguagens.

Assim, a apresentação formal da cultura escrita às crianças da Educação Infantil deve acontecer de maneira a respeitar os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) e os diferentes períodos do desenvolvimento humano. Segundo Souza e Mello (2017), do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho com a cultura escrita pode se iniciar ainda no berçário, quando os livros são apresentados aos bebês como objetos para serem observados, manipulados e mordidos. Desta forma, pode-se dizer que o livro para as crianças é mais que um suporte de texto, é um objeto de mediação do mundo, onde cabem muitas possibilidades de interação e aprendizado.

Um livro intitulado infantil pode esconder diversas camadas de leitura. O mesmo livro pode ser visto, contado, tocado, revisitado, explorado muitas vezes e, provavelmente, em cada uma delas proporcionará novas descobertas. Como fazer essas

⁴ Expressão usada pelas autoras Souza e Mello (2017) para evitar expressões como alfabetização ou letramento quando o público é Educação Infantil. Segundo as autoras, a intenção é rever o posicionamento teórico, as ações na maneira de ensinar as crianças, a começar pelo vocabulário usado nas escolas da infância.

descobertas? Arriscando-se. A mediação de leitura⁵ na infância é cheia de incertezas, mas também é recheada de boas surpresas.

Considerando o propósito deste artigo é interessante olharmos para cada momento do desenvolvimento na tentativa de perceber possíveis utilizações do objeto livro como mediador de cultura. Conseqüentemente, como contribuidor do desenvolvimento infantil com vistas ao trabalho pedagógico desenvolvido por professoras nas instituições de Educação Infantil.

Esclarecemos que, mesmo em se tratando do termo “periodização”, a Teoria Histórico-Cultural não apresenta as idades de forma fixa, por compreender que o aprendizado acontece de forma não linear, e por considerar que a vivência da criança é mais importante que sua idade cronológica.

Na tentativa de relacionar as principais atividades de desenvolvimento destacadas por Elkonin (1987 *apud* FACCI, 2004, p.69) e a divisão etária apresentada na BNCC (BRASIL, 2017), estabelecemos a seguinte correspondência:

Quadro 1 - Relação de equivalência entre nomenclaturas na BNCC e atividade principal

| BNCC | Atividade principal |
|---|----------------------------|
| Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses | Comunicação emocional |
| Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos de 11 meses | Objetal manipulatória |
| Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses | Brincadeiras de papéis |

Fonte: Elaboração própria (2021).

⁵Mediação de leitura é um termo consolidado na área de literatura, sendo utilizado, inclusive, por estudiosos e estudiosas da Teoria Histórico-Cultural. Apesar de pesquisadores e pesquisadoras considerarem os objetos e os signos como mediadores, entendem que o papel da professora da Educação Infantil diante das leituras literárias extrapola o ato de intermediar o livro aos leitores, produzindo colaborativamente uma experiência leitora com as crianças.

Colo e livro: os melhores lugares do mundo

Ao chegar ao mundo o bebê tem a sua espera uma infinidade de cores, texturas, sons, sabores, pessoas com as quais vai se relacionar e aprender. Aos poucos os pequenos vão se apropriando das novidades dos ambientes que os rodeiam e começam os balbucios e gestos como tentativa de comunicação. Segundo Facci (2004) a comunicação é a primeira função da linguagem, expressão fundamental para as trocas sociais entre gerações.

Neste tempo em que o outro é referência para o sentimento de segurança, atendimento de necessidades básicas e motivo de todas as atenções, estabelece-se a comunicação emocional e o afeto abre o caminho para as relações entre os indivíduos e, conseqüentemente, entre o bebê e a cultura. Assim, confirma-se a primeira atividade dominante do ser humano como a comunicação emocional.

Portanto, a escola da infância deve proporcionar aos bebês, experiências afetivas por meio do toque, dos cheiros, do olhar, das expressões faciais e gestuais, da voz que canta, conversa e conta histórias. Essa prática fará com que a voz da professora se torne a voz afetiva que transmite a sensação de conforto e segurança primordiais ao desenvolvimento. O primeiro ano de vida é um período de grandes mudanças e conquistas motoras, intelectuais e linguísticas, todas elas permeadas pelo estabelecimento de laços afetivos.

O acesso ao elemento livro e a intermediação de alguém encantado pelas linguagens que nele habitam devem estar na centralidade das atividades de leitura, que podem ser realizadas no berçário. Colocar o bebê no colo, ler poesias e narrativas curtas, apresentando-lhe as ilustrações, as texturas e permitindo que ele aproveite as materialidades do objeto enquanto se apropria do significado das palavras e de sua musicalidade, faz da ação pedagógica um momento de encontro entre o livro, o bebê e a professora.

A relação entre afeto-intelecto é comentada por Vigotski (2004) como unidade indissociável que torna possível as relações entre sujeito com os objetos, e do sujeito com mundo. É o afeto (emoção/sentimento) que dá motivo para a atividade consciente

(ação). É a cognição (processo psíquico) que capta o objeto que nos afeta. Assim, o livro entra nesta relação como um convite a ficar juntos e dividir sentimentos, sensações, imagens, texturas e a sonoridade das palavras que moram nele durante uma leitura compartilhada. É a maneira de enxergar o mundo por meio do olhar do outro.

Bebês, ainda muito pequenos, já podem ouvir e usufruir de imagens, textos curtos e poesias. Neste período, mais importante que a narrativa em si, são os momentos de estabelecimento das relações. A comunicação opera tanto pela voz quanto pelo contato da pele, por isso Silva e Chevbotar (2016) afirmam que essa experiência se assemelha a da amamentação. Palavras cochichadas penetram no ouvido ao mesmo tempo em que compartilham imagens e o texto gráfico. Desta forma, quando leem juntos o adulto e a criança dão sentido ao livro, à história, à imagem e compartilham o sentimento mútuo de pertencimento.

As famílias são parte das experiências que aliam afeto e leitura compartilhada. Para isso precisam compreender a importância desse gesto para o desenvolvimento dos pequenos. O livro é um instrumento físico capaz de mediar a riqueza cultural da sociedade com os bebês e, ao mesmo tempo, estabelecer vínculos entre aqueles que partilham sua leitura.

Ao considerar que os bebês são sujeitos de direitos, ressaltamos que eles devem ter acesso aos livros na escola da infância. Este acesso deve ser cuidadoso, atentando para o fato de que as experiências literárias de um bebê leitor não se dão somente com livros de banho e de tecido. Na atualidade, o mercado livreiro oferece uma grande variedade de formatos, materiais, enredos e tipos de ilustração. É válido experimentar juntos, com a certeza de que, mesmo para os bebês, é mais interessante livros com narrativas simples que os puramente conceituais. Afinal, os nomes (cores, objetos, meios de transporte, brinquedos, animais) aprendemos observando o mundo ou brincando.

Por fim, nesse período do desenvolvimento, os livros são valiosos pelas experiências da observação, da escuta, das relações e

pelo colo que proporcionam. As trocas realizadas neste momento da vida apresentam o mundo aos bebês, e fazem com que possam ver o mundo pelos olhos do outro.

Livros para lá e para cá...vamos experimentar?

Para Elkonin (1987), no segundo momento do desenvolvimento, a atividade dominante passa a ser a objetal manipulatória ou objetal instrumental, relacionada diretamente à manipulação e assimilação dos objetos pelas crianças.

Por volta dos 2 anos de idade as crianças bem pequenas já apresentam desenvoltura na linguagem e "[...] o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem" (VIGOTSKI, 1996, p. 116). Portanto, inauguram um novo modo de relacionar-se com o mundo a sua volta.

A maior função da linguagem neste momento é mediar a relação das crianças com os objetos culturais disponíveis e fazê-las compreenderem a função social de cada um deles. Inicialmente, as crianças exploram os objetos de forma aleatória experimentando suas materialidades, o que faz parte da etapa e é importante. Mas para avançar no desenvolvimento, as crianças precisam da intervenção de alguém mais experiente para que consigam nomeá-los, compreender seu uso e sua importância para sociedade. Sobre a relação entre criança/objeto e o papel do adulto nesta dinâmica, Mukhina (1995, p. 106-107) afirma que:

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para o seu uso, isto é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito.

Na primeira infância produz-se a passagem para a atividade objetal que será a atividade principal de todo esse período.

Dentre os diversos objetos com os quais as crianças convivem neste momento, os livros são um convite à experimentação sensório-motora por meio de diferentes texturas, cores, tamanhos e da fruição estética. Os livros podem ser observados, acarinhados, lambidos, mordidos, amassados, abertos e fechados várias vezes seguidas. Tornam-se brinquedos, até que pouco a pouco as crianças descobrem sua função social.

A compreensão da função social do livro e de tudo o que ele pode proporcionar constrói laços de interesse fundamentais com a cultura escrita (leitura e escrita). O livro pode ser visto como um objeto especial onde cabem histórias, imagens, personagens, emoções, rimas, canções. No livro cabe arte. Moreira (2021) diz que oportunizar às crianças uma educação pautada na arte, numa dimensão estética, possibilita experiências e reflexões ligadas à criação, à consciência da singularidade de suas emoções, aos processos de autorregulação com implicação nos mais diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Ainda falando em arte e no vínculo existente entre a literatura e as artes visuais, o livro, suporte de toda essa bagagem, é conhecido no mundo literário como o primeiro museu das crianças. Neste museu que cabe nas mãos e pode ser carregado para lá e para cá, crianças bem pequenas já podem ter acesso a diferentes gêneros literários e às mais diversas técnicas de ilustração. Sem contar o trabalho dos profissionais ligados à edição gráfica que tornam instigantes a visualização de letras, espaços e cores na apresentação de uma obra.

Na escola da infância, o livro é um objeto multifacetado, que ao mesmo tempo é espelho para que consigamos olhar para nós mesmos, e é janela para que possamos olhar para o mundo. A transformação, as possibilidades e as descobertas dependerão da professora, que como organizadora das situações de aprendizagem, mostra os caminhos e propicia o acesso ao livro e a leitura.

Ao intermediar as leituras com crianças bem pequenas, a professora deve se lembrar de que elas são puro movimento e aprendem por meio do corpo e seus sentidos. Experimentam sensorialmente e sentem necessidade constante de explorar os objetos e os ambientes. Isso inclui o manuseio de livros de diferentes características, que devem estar sempre disponíveis.

Neste momento do desenvolvimento as crianças conseguem ouvir uma história por meio da leitura compartilhada com a professora e um pequeno grupo de colegas, sem necessariamente ficarem sentadas durante todo o tempo da leitura. Assim, o fato de saírem do lugar ou se deitarem no chão não significa que não estejam atentas. O hábito de sentar juntas e partilhar as histórias onde a professora faz diferentes tons de voz e todas podem participar de forma ativa prevendo o passo seguinte da narrativa fortalece-se com o tempo, como todo hábito, e faz com que elas se tornem leitoras, antes de aprenderem a ler convencionalmente. Vale ainda ressaltar que, crianças bem pequenas, em geral, apreciam histórias de acumulação, repetição, que tenham animais como personagens, e que apresentam situações vividas no cotidiano.

Neste sentido, as crianças bem pequenas estão no início de sua caminhada leitora e construindo pouco a pouco seu percurso leitor. Iniciá-lo tendo espaço para falar de sentimentos, expressar pensamentos e ao mesmo tempo aprendendo a ouvir e respeitar as ideias do outro, é certamente um dos ganhos para o desenvolvimento dos pequenos e um dos principais sentidos da existência dos livros literários.

Quem conta contos aumenta pontos

Sem abandonar por inteiro a comunicação afetiva e a relação com os objetos, que a esta altura são consideradas atividades acessórias, as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade têm como atividade principal, segundo Vigotski (2008), a brincadeira de papéis sociais, também conhecidas como brincadeiras de faz de conta, brincadeiras protagonizadas ou brincadeiras de enredo,

como uma representação de sua realidade. Para o autor, essa atividade surge da necessidade que as crianças possuem em realizar seus desejos de forma quase que imediata. Por meio da brincadeira de faz de conta a criança assume diferentes papéis sociais e, dessa forma, pode tudo: imaginar, enfrentar seus medos, reviver situações, apropriar-se de regras, imitar e colocar-se no lugar do outro.

Este fato converge como ponto em comum entre as brincadeiras de papéis e o faz de conta presente nas narrativas apresentadas às crianças pequenas por meio dos livros literários. Assim como nas brincadeiras, nos livros, as crianças também ocupam lugar dos personagens e vivem suas aventuras, sofrem com suas angústias, comemoram suas conquistas.

Outro ponto em comum entre as brincadeiras e a literatura nesse período é que ambas lidam com a capacidade de abstração. Nas brincadeiras, a criança imagina viver determinada situação e para isso constrói, muitas vezes de forma apenas imaginária, os figurinos, cenários e até outros personagens para contracenar com ela. Na literatura, as narrativas também são ponte para criação de outros mundos possíveis.

Para Vigotski (2018, p. 24), o jogo de papéis influencia o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”. Neste sentido é possível fazer um paralelo com a experiência leitora das crianças, pois quanto maior for o acesso aos livros e narrativas, mais facilmente elas farão conexões com outras leituras, outros personagens e outras ideias.

Além das possibilidades de incentivo à imaginação apontadas até aqui, a escola da infância precisa atentar-se para o fato de que, como resultado das experiências vivenciadas pela criança durante as brincadeiras, há um alicerce ao potencial da ação criadora. Assim, a brincadeira de papéis e a literatura podem andar juntas

no sentido de abrirem caminhos para a participação ativa das crianças num movimento de criação e recriação constantes.

As crianças da Educação Infantil têm o direito de conhecer a cultura presente nos livros de literatura infantil como legado da humanidade e, a partir deles, apropriar-se dessa cultura, sorvê-la, valorizá-la e poder conhecer-se, conviver, brincar, explorar, participar e expressar-se.

À professora da escola da infância cabe organizar os tempos, espaços e materiais para que os livros encontrem seu lugar na rotina das jornadas de experiência. É fundamental: o acesso de livros de boa qualidade literária, a participação das crianças em recontos, e o estabelecimento de hipóteses acerca das narrativas. Ao contar e ouvir contos, professora e crianças colecionam pontos e juntos alinham os caminhos para seu desenvolvimento integral.

Para as crianças pequenas a roda de leitura com intermediação da professora é um grande trunfo para o estabelecimento de uma relação com a literatura, e continua a ser um ganho para as relações afetivas, pois neste período as crianças já têm maior desenvoltura verbal e interação de maneira mais clara, posicionando-se acerca dos conteúdos e da materialidade dos livros. Além da observação à reação das crianças, as perguntas que permitem respostas subjetivas ganham espaço por enriquecer a atividade. Nesta dinâmica, a escuta sensível da professora é imprescindível. A interação verbal promove a participação, a imaginação e a criação.

As perguntas respondidas em coro, de forma automatizada são, em sua maioria, estéreis de ideias e de poder criativo. Terminar uma leitura e perguntar simplesmente se as crianças gostaram ou não da história, quais são os personagens principais ou pedir que desenhem a parte da história que mais lhes chamou atenção, ou que gostaram, dificilmente abre espaço para falar do sentido que cada uma dá à determinada leitura.

Cabe à professora lembrar que os livros são, essencialmente, conversas a serem libertadas do papel e aproveitadas pelos leitores em seus/nos processos imaginativos. Portanto, precisa escolher

títulos instigantes e desafiadores que, provavelmente, renderão boas conversas.

Por meio dos processos imaginativos outras atividades podem ser desenvolvidas. O que vai definir as propostas é a intencionalidade da professora. O reconto das histórias ou a montagem teatral a partir da leitura de determinada história, por exemplo, podem até ser maneiras acertadas de aliar as linguagens verbal, plástica e musical de forma que todos possam refletir, produzir e conversar tendo a literatura como ponto de partida, desde que não impostas ou atreladas à obrigatoriedade de uma apresentação para a comunidade escolar.

Assim, para as crianças pequenas as histórias são pontos de partida para brincadeiras, e as brincadeiras geram histórias memoráveis para toda a vida. Isto, por si só, já dá ao livro um lugar especial neste momento da infância.

Uma pausa antes do “felizes para sempre...”

Longe de esgotar o assunto, é preferível chamar de “pausa” a finalização do presente texto. Observações, afazeres, reflexões e análises acerca das possíveis contribuições do objeto livro para o desenvolvimento psíquico do indivíduo ao longo da infância não se esgotam facilmente. Seja pela complexidade dos processos que envolvem o desenvolvimento humano, seja pelas incontáveis facetas que se desvendam no livro como artefato, aparentemente simples, mas potente mediador de encontros do homem com a cultura, com o outro e com ele mesmo.

Para a Teoria Histórico-Cultural é preciso superar a visão naturalista do desenvolvimento humano e avançar na compreensão deste como social, histórico e cultural, efetuado pelas condições do ambiente e pela influência de indivíduos mais experientes. É preciso, ainda, valorizar a importância da escola da infância no desenvolvimento psíquico das crianças e reconhecer, como fundamental, seu papel educador como organizador da situação social de educação dos sujeitos.

Sobre a organização de uma prática pedagógica, ressalta-se que não basta expor as crianças aos estímulos diversos ou disponibilizar a elas instrumentos simbólicos ou físicos. Conforme afirma Leontiev (2019), o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade considerada dominante em cada período do desenvolvimento, para tanto, a professora precisa conhecê-las. É a análise da atividade que dará subsídios à professora para uma intervenção mais diretiva e adequada.

Ao longo do mergulho nas leituras que envolvem os postulados da Teoria Histórico-Cultural e das reflexões realizadas a partir delas, foi possível encontrar espaço para a contribuição do objeto livro num trabalho pedagógico. Para tanto é preciso que se considere as potencialidades de uma educação verdadeiramente estética, os direitos de aprendizagem das crianças e o conhecimento da periodização do desenvolvimento, atentando-se para suas especificidades.

Ciente da possibilidade de um trabalho efetivo que alie livros e desenvolvimento infantil a pretensão, a partir de agora, deixa de ser apenas a reflexão e passa a ser a busca por práticas pedagógicas que colaborem para que neste tempo, em que bebês e crianças aprendem coisas grandiosas, mas ainda estão atentas às miudezas que dão sentido poético à vida, possam perceber que livros são como pássaros. Eles vêm de longe, voam alto, mas sabem como pousar e fazer ninho em corações.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017. 334 p.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progresso, 1988.

ELKONIN, DaniilBorisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili Vasilovich; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.24, n.62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.uni-camp.br>. Acesso em: 05 abr. 2021.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, Débora Cristina da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 15-44.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

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

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 59-83.

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

MOREIRA, Paula da Silva. Arte, infâncias e educação estética: possibilidades curriculares para a Educação Infantil. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de (org.). **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 95-107.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. Universidade Estadual de Maringá. jan/mar. 2009. v. 14, n. 1, p. 31-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>. Acesso em: 05 abr.2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.161-191. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 05 abr. 2021.

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

SILVA, Ana Laura; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata (org.). **Série Literatura e Educação Infantil**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 57-84.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral Mello (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p.199-215.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. In: VIEIRA, Débora Cristina da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação**

Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 63-78.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2019. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, v.2, 1996.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV – Paidologia del adolescente:** problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

2. Educação musical na escola da infância: as atividades-guias e o desenvolvimento da musicalidade

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira
Andréia Pereira de Araújo de Martinez

Educação musical na Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural

Este trabalho tem por objetivo compartilhar possibilidades de organização do espaço educativo em música na escola das infâncias que potencializem o desenvolvimento da musicalidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Para isso, fundamentamo-nos na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores, principalmente no conceito de atividade-guia e sua influência no desenvolvimento musical nas infâncias. Realizaremos uma revisão bibliográfica buscando, além dos principais precursores dessa Teoria, o diálogo com outros pesquisadores que estudam as infâncias, a educação musical e o desenvolvimento infantil à luz da lente teórica que norteia o trabalho.

Atualmente, a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica possui dois principais documentos que norteiam o currículo, são eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). O art. 4º das DCNEI define 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).

Apesar das diretrizes não citarem explicitamente o autor Vigotski e a perspectiva de sua teoria, a definição de criança assemelha-se à concepção de criança para a Teoria Histórico-Cultural, em resumo: um ser que se desenvolve em meio às experiências sociais, culturais e históricas, constituindo-se enquanto humano a partir da internalização de funções psíquicas especificamente humanas (VIGOTSKI, 2021). Sua constituição humana acontece em meio às brincadeiras, imaginação, criação, fantasias, experimentações e outras atividades, tais como as citadas nas DCNEI.

As interações¹ e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, devem transversalizar toda ação pedagógica na Educação Infantil, além disso, devem ser assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2009). Como citado anteriormente, mesmo que não diretamente, as Diretrizes dialogam com a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que para Vigotski (2003) a criança é um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, e na escola, a professora ou o professor e o meio educativo, também são ativos. Na perspectiva de sua Teoria a, ou o docente é o organizador do espaço educativo (VIGOTSKI, 2003), é sobre este meio que a professora ou o professor atua, organizando-o, de maneira a ampliar as experiências infantis. O meio é, desta maneira, fonte de desenvolvimento, como aponta Vigotski (2018a), enfatizando as influências do meio para o processo de desenvolvimento humano.

A BNCC também traz no corpo de seu texto concepções de infância, desenvolvimento e educação que se assemelham às citadas por Vigotski em seus escritos, por exemplo, a organização

¹ Na Teoria Histórico-Cultural, a palavra “relação social” condiz melhor o sentido do encontro entre pessoas (e consigo mesmo), portanto, não será utilizada a palavra “interação” quando o texto for de nossa autoria. Esta, somente aparecerá no texto se for retirada dos documentos legais.

em campos de experiências coloca na centralidade um dos principais conceitos vigotskianos, o de experiência. Vigotski (2018b) afirma que as experiências humanas são diversas, e situa três tipos de experiências: 1- individuais: aquelas vividas diretamente pela pessoa; 2- experiências sociais, alheias: aquelas vividas por meio do compartilhamento das experiências de outrem; e, 3- experiências históricas: aquelas vividas no curso da história da humanidade. A ampliação das experiências humanas é uma das vias que possibilitam seu desenvolvimento, portanto, uma das tarefas da educação é oportunizar tal ampliação, essa também é a proposta, principalmente, da BNCC.

Outro ponto de diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a BNCC, diz respeito à periodização do desenvolvimento e atividades-guias propostas na teoria; e a organização de grupos por faixa etária proposta na Base. Apoiando-se, principalmente, nos trabalhos de Leontiev e colaboradores, Elkonin (2012) afirma que “As investigações experimentais [...] têm demonstrado a dependência do nível funcional dos processos mentais sobre a natureza de seus envolvimento nessa ou naquela atividade” (2012, p. 55), ou seja, em outras palavras, cada atividade humana possibilita o desenvolvimento de determinada função psíquica; e, para cada momento da vida, há uma atividade principal que guia o desenvolvimento humano, são as chamadas atividades-guias. A respeito disso, Prestes (2010) elucida que:

Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil (PRESTES, 2010, p. 163).

Buscando um diálogo entre a periodização do desenvolvimento infantil, as atividades-guias e a Base Nacional Comum Curricular, elucidaremos como esses três campos se

estruturam. Na BNCC, os grupos por faixas etárias estão organizados da seguinte maneira:

1. Bebês: zero a 1 ano e 6 meses;
2. Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
3. Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Na Teoria Histórico-Cultural, na periodização infantil, os momentos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995) e suas respectivas atividades-guias (ELKONIN, 2012) se assemelham à organização etária da BNCC, a saber:

1. Primeiro ano (2 meses a 1 ano)²: a atividade-guia é a comunicação emocional direta;
2. Primeira infância (1 ano a 3 anos): a atividade-guia é a manipulação objetiva;
3. Idade pré-escolar (3 anos a 7 anos): a atividade-guia é a brincadeira de faz de conta.

Ou seja, os bebês encontram-se entre os períodos – primeiro ano e primeira infância, as crianças bem pequenas estão entre a primeira infância e a idade pré-escolar, e as crianças pequenas estão na idade pré-escolar, juntamente com as crianças de 6/7 anos de idade, que, legalmente, no Brasil, estão em idade de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que os períodos de desenvolvimento, mesmo que apresentem idades em sua composição, não buscam limitar as suas possibilidades. Na teoria base de nosso trabalho, o desenvolvimento é compreendido sob as bases naturais e culturais em unidade (VIGOTSKI, 2021) e, justamente por considerar as influências das experiências no curso do desenvolvimento humano, sabemos que cada pessoa é singular neste processo.

As artes são elementos da cultura e, portanto, possuem importante papel no desenvolvimento do psiquismo humano,

² Na Teoria Histórico-Cultural, o período de desenvolvimento antecedente ao chamado “primeiro ano” é a idade pós-natal. Os bebês recém-nascidos, na idade pós-natal, logo nas primeiras semanas de vida, se comunicam de maneira emocional direta (FACCI, 2004).

tanto a BNCC quanto as DCNEI expressam a necessidade da arte na Educação Infantil, assegurando o direito ao desenvolvimento integral das crianças, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Esse último é definido como "Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2009). Na Teoria Histórico-Cultural, as artes têm função de serem a equilibradora das emoções (1999), aquela que permite a vivência afetiva-emocional, que possibilita a regulação das nossas emoções, ou seja, deve estar imbricada nos ambientes educativos, proporcionando tais vivências e engendrando, assim, o que Vigotski (2003) chama de educação estética.

A música é a expressão de arte que nos dedicaremos neste trabalho. Neste campo, é possível afirmar que o desenvolvimento da musicalidade é um direito humano, pois, todas as pessoas possuem musicalidade, assim como alguns outros animais; mas, diferentemente, os seres humanos têm a possibilidade de desenvolvê-la na cultura (PEDERIVA, 2009). Aqui, compreendemos musicalidade como "[...] **toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos**" (GONÇALVES, 2017, p. 51, grifo nosso). Portanto, o desenvolvimento da musicalidade se refere a ampliação das possibilidades de todas as pessoas/crianças se relacionarem com os diversos sons (músicas ou não) e vivenciarem, nos espaços educativos, atividades educativo-musicais que guiam seus desenvolvimentos.

Pederiva e Gonçalves (2018), sob as lentes da teoria de Vigotski, definem e elucidam o processo educativo em música com a intencionalidade de desenvolver a musicalidade. A Educação Musical Histórico-Cultural é:

[...] o processo de organização do espaço educativo intencionalmente estruturado em uma prática colaborativa, para trocas de experiências, em meio às vivências de percepções, compreensões, emoções, expressões e criações musicais que criam condições de

possibilidade para o desenvolvimento da musicalidade de pessoas musicais histórico-culturalmente constituídas, por meio de um processo educativo de aprofundamento consciente e da possibilidade de autorregulação do comportamento musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 315).

Essa definição de Educação Musical Histórico-Cultural de Pederiva e Gonçalves (2018) relaciona-se diretamente com a definição de criança das DCNEI (BRASIL, 2009), como citamos anteriormente. Assim como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil enfatizam, as experiências, na Educação Musical, são o âmago do trabalho educativo, a alavanca da possibilidade do desenvolvimento da musicalidade, tendo em vista que a partir das trocas de experiências e sua ampliação, este processo se potencializa, essencialmente organizado para a criação, imaginação, expressão corporal-musical, apreciação etc. O trabalho educativo-musical à luz da Teoria Histórico-Cultural dialoga com os fundamentos legais da BNCC (BRASIL, 2017) e DCNEI (BRASIL, 2009), proporciona o acesso à possibilidade do desenvolvimento da musicalidade em meio à cultura.

Nas páginas a seguir, compartilharemos algumas possibilidades de organização do ambiente educativo-musical à luz da Teoria Histórico-Cultural, o que acreditamos ser um caminho, mas não o único possível, de potencializar o desenvolvimento da musicalidade dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Portanto, não pretendemos demonstrar ações educativas a serem replicadas, mas, que sejam inspiração para que novas práticas em educação musical sejam organizadas.

Educação musical: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Os bebês, assim como as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, possuem formas específicas de desenvolvimento. São

duas as atividades que guiam o desenvolvimento dos bebês: inicialmente, nos primeiros meses de vida, a sua atividade principal é a comunicação emocional direta (ELKONIN, 2012) que, posteriormente deixa de ser a principal, para dar vez à atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 2012).

[...] que um déficit no contato emocional (e, em toda probabilidade, um excesso de tal contato) exerce uma influência decisiva no desenvolvimento mental nesse período. Dessa forma, podemos assumir que o contato emocional direto com o adulto representa a atividade dominante do bebê; é em contraste o pano de fundo dessa atividade e, a partir dela, que as ações manipulativas, de orientação e sensório-motoras tomam forma (ELKONIN, 2012, p. 162).

As primeiras experiências do bebê com o mundo cultural são dependentes da relação com outros seres humanos, essa relação acontece de maneira emocionalmente direta, pois não é mediada por signos e instrumentos. Ou seja, no ambiente educativo-musical organizado com bebês, faz-se necessário que todas as atividades estejam direcionadas a sua atividade-guia; nas relações humanas, a criança está inserida em um sistema “criança-adulto social” (ELKONIN, 2012, p. 161), o adulto (professora ou professor) é o balizador desse processo, porque é a partir da sua relação com as crianças que o desenvolvimento será possibilitado.

No campo da música, enfatizamos os trabalhos com bebês desenvolvidos por Amorim (2017) e Martinez (2017). Tanto uma, quanto a outra, demonstram de qual maneira atividades educativo-musicais podem ser organizadas com bebês, a partir da relação emocional direta.

Amorim (2017), em seu trabalho educativo intitulado *Batuca Bebê*, organiza o ambiente educativo com ênfase no desenvolvimento do gesto musical do bebê³, seu trabalho é elaborado a partir da percussão corporal, prática que tem o corpo

³ Gesto musical é entendido como gesto que faz vibrar o corpo musicalmente (AMORIM, 2017).

como recurso sonoro. Nas práticas do Bateria Bebê, o ponto de partida é o aquecimento corporal, momento em que uma pessoa adulta⁴ explora, por meio do toque, da massagem corporal, o corpo do bebê, conversando com ele, nomeando as partes de seu corpo. Depois, a condução da experiência educativa é o abraço com adultos: cada bebê, aconchegado no colo da pessoa adulta, dança, marcha, anda e gira no ambiente educativo (AMORIM, 2017).

Foto 1 – Adultas no momento do aquecimento corporal com bebês



Fonte: Amorim (2017, p. 116).

Todo o trabalho é organizado a partir do desenvolvimento músico-corporal do bebê, da expressão de sua musicalidade por meio dos gestos, pois não são utilizados objetos sonoros como chocalhos, tambores, pandeirinho (AMORIM, 2017). Um violão serve de suporte para acompanhar as canções, mas não é objetivo que as crianças manipulem esse instrumento. Para guiar o

⁴ O espaço educativo do Bateria Bebê não é a creche, ou seja, nas situações descritas, as crianças estão sempre acompanhadas por seus familiares (pessoas adultas). Entretanto, o trabalho realizado por Amorim (2017) é guia para que professores da infância possam se inspirar para organizar o ambiente educativo na escola das infâncias, a partir da relação emocional direta entre educadoras, ou educadores, e bebês.

desenvolvimento do gesto musical do bebê, Amorim (2017) utiliza solfejos corporais⁵ (sons representados por sílabas), exemplo:

- 1-TUM (bataca com a mão aberta no peito);
- 2-DOM (bataca com a mão aberta na barriga);
- 3-TXA (bataca com a mão aberta na coxa);
- 4-TXUM (bate os pés no chão).

Para exemplificar, na foto abaixo, podemos observar Patrícia Amorim em roda com bebês e pessoas adultas, cantando e batucando em seus corpos. Nesse processo, todos os adultos estão envolvidos na expressão de suas musicalidades por meio da percussão corporal, porque, como afirmamos anteriormente, os bebês se desenvolvem a partir da relação emocional direta, por isso, a importância de um ser humano adulto para guiar esse processo.

Foto 2 – Patrícia Amorim, outros adultos e bebês em roda músico-corporal



Fonte: Amorim (2017, p. 107)

Na foto acima, é possível observar dois bebês que unem suas mãos em um movimento de palmas que, segundo Amorim (2017), ainda que não seja realizado de maneira consciente, indica o desenvolvimento de seus gestos musicais, guiado pela organização do

⁵ Para saber mais sobre solfejos corporais, buscar a dissertação de Amorim (2016). No trabalho em questão, há todo o processo de construção desses solfejos corporais, mapeados coletivamente no ambiente do Instituto Batucar.

ambiente educativo com essa intencionalidade. De maneira relacional, social e afetiva, as pessoas adultas e bebês precisam estar juntos neste processo, como podemos observar, também, na tirinha abaixo:

Tirinha 1 – Experimentação do gesto musical (relação adulto-bebê)



Fonte: Amorim (2017, p. 127)

Sobre a tirinha, é preciso enfatizar a importância da pessoa adulta neste processo, porque, diferentemente de outros momentos da infância, o desenvolvimento do bebê é guiado, necessariamente, pela relação emocional direta com as pessoas adultas de sua convivência, na situação acima, era a mãe, mas, na escola da infância, outras pessoas envolvidas no processo são professoras, professores e outros profissionais da educação.

Nas fotos acima, temos os momentos de experimentação do gesto musical de forma compartilhada. A sequência de imagens nos mostra a relação entre mãe e filho, a partir do encontro das mãos. Momento precioso que compõe o processo histórico-cultural do desenvolvimento do gesto musical do bebê (AMORIM, 2017, p. 127).

Os bebês, após alguns meses de vida, transitam para uma outra atividade principal em seu desenvolvimento, a objetal

manipulatória. Elucidaremos outras atividades possíveis de organização em ambientes educativo-musicais, a partir da atividade-guia do desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Ressaltamos que conhecer as atividades principais de cada momento da infância é importante para a organização dos ambientes educativos, mas que não podem ser limitadores de possibilidades. Elkonin (2012) explica:

Aqui devemos enfatizar um ponto: quando falamos da atividade dominante e seu significado para o desenvolvimento da criança nesse ou naquele período, isso de nenhuma forma significou implicar que a criança não poderia, também, simultaneamente, desenvolver-se em outras direções. Em cada período, a vida da criança tem muitos aspectos e as atividades das quais sua vida é composta são variadas. Novos tipos de atividades aparecem, a criança forma novas relações com seu entorno. Quando uma nova atividade se torna dominante, ela não cancela todas as atividades previamente existentes: ela meramente altera seu status com o amplo sistema de relações entre a criança e seu meio, o qual, portanto, se torna crescentemente mais rico (p. 168).

A atividade-guia dos bebês (maiores) e das crianças bem pequenas é, principalmente, a atividade objetal manipulatória (ELKONIN, 2012). Nesse período da infância, a criança passa a atuar por meio da manipulação de objetos, sobre isso, Elkonin (2012) afirma que “[...] temos razão para acreditar que as ações objetais em si, e a forma bem sucedida com a qual nós as executamos, são para a criança um modo de promover mais cooperação com adultos” (2012, p. 164), ou seja, a criança passa a se relacionar com o adulto de maneira indireta, por meio do uso de objetos, instrumentos culturalmente criados, assim como por meio dos signos linguísticos. O ser humano adulto, para os bebês, como citado anteriormente, e para as crianças bem pequenas, possuem importante função, pois “[...] a criança vê o adulto como o portador de novos e mesmo mais complexos modos de ação com objetos, de

padrões e normas socialmente elaborados, que são necessários para a orientação no mundo ao redor” (ELKONIN, 2012, p. 161).

Neste momento da infância, bebês e crianças bem pequenas passam a manipular objetos de maneira cooperativa com adultos. Eles ainda não atribuem significados semânticos a estes instrumentos, pois ainda possuem como centralidade em seu desenvolvimento, o campo perceptivo (VIGOTSKI, 2021).

Sobre o ambiente educativo em música organizado com crianças bem pequenas, partilhamos as contribuições do trabalho de Martinez (2017) que observou por um período de nove meses a rotina de uma turma da creche do Educandário Humberto de Campos⁶. Neste tempo, a pesquisadora acompanhou bebês e crianças bem pequenas, aqui, faremos um recorte no que diz respeito às expressões e desenvolvimento de suas musicalidades com base na atividade-guia manipulatória objetal.

Neste momento da infância, o desenvolvimento da criança é, necessariamente, mediado por signos e instrumentos, portanto, todo espaço educativo precisa ter essa base em sua organização. Abaixo, é possível observar uma criança que possuía 2 anos e 7 meses brincando com um carrinho, na situação, ela imitava/criava o som do carro: *vruuuuuuum*.

[...] a criança ao realizar sons vocais imitando o som de carro, não faz de forma idealizada, mas sim, esse ato de imitação e esse ato criador, surge do processo de escuta, percepção musical e internalização das diversas paisagens sonoras que compõem o acervo de suas experiências sonoro-musicais (MARTINEZ, 2017, p. 197).

⁶ O Educandário Humberto de Campos está localizado na Cidade da Fraternidade, em Alto Paraíso, Goiás.

Foto 3 – Criança bem pequena brincando com carrinho de brinquedo



Fonte: Martinez (2017, p. 193).

Todos os seres humanos, na mais tenra infância, possuem experiências musicais (PEDERIVA, 2009), assim, calcadas nessas experiências, as crianças expressarão suas musicalidades, como o exemplo acima. É preciso proporcionar momentos de experimentação de sonoridades diversas, a partir das vivências das crianças, com a manipulação de objetos, além do próprio corpo. Martinez (2017, p. 199) afirma que “Por meio das experiências sonoro-musicais, da atividade musical em si, as crianças criam uma consciência acerca de seu comportamento musical”, ou seja, passam a ter a possibilidade de regular seus comportamentos musicais, o que significa dizer que desenvolvem, dessa maneira, suas musicalidades.

Tirinha 2 – Isaque experimentando sons de objetos



Fonte: Martinez (2017, p. 243)

Na imagem acima, observamos Isaque experimentando sons de instrumentos musicais (brinquedos da creche), apesar de nesta situação ele manipular objetos que se assemelham a instrumentos musicais convencionais, a experimentação sonora não se restringe a esses objetos, porque qualquer objeto pode ser usado como recurso sonoro.

Sobre a situação acima ilustrada, Martinez (2017) explica que as crianças possuem diversas experiências musicais, e as internalizam “[...] criando seu repertório sonoro-musical e, com isso, são capazes de elaborar novas possibilidades de desenvolvimento de seu comportamento musical” (2017, p. 245). Ou seja, a criação emerge das experiências anteriores (VIGOTSKI, 2018b) e, criando seu repertório sonoro-musical, expressando sua musicalidade de diferentes formas, inclusive com o uso de objetos, há a possibilidade de crianças bem pequenas se desenvolverem musicalmente.

Nas situações narradas, tanto com bebês quanto com crianças bem pequenas, é possível observar as diferentes formas de expressões da musicalidade. Nos bebês, observamos a gênese do desenvolvimento do gesto musical, a importância da relação emocional direta, da escuta e do outro, a pessoa adulta, neste processo. Os bebês escutam, imitam, criam e relacionam-se por meio de seus balbucios, choros, vocalizações sonoras, para o desenvolvimento de sua musicalidade, a relação adulto-criança é central.

Nos bebês (maiores) e nas crianças bem pequenas, observamos a manipulação de objetos como um novo comportamento que surge e que antes não existia como agora, neste momento da infância. É claro que a relação emocional continua existindo, mas além de ser de uma nova maneira, essa relação já não é mais a atividade principal que guia o desenvolvimento, por isso, é importante compreender que a relação com os outros seres humanos, adultos e adultas, e outras crianças, continua sendo importante, mas passa a existir mediada por signos e instrumentos criados na cultura. Ambos são essenciais para o desenvolvimento psíquico humano (VIGOTSKI, 2017).

A partir das necessidades das crianças, de seus desejos não realizáveis sob o campo perceptivo é que, pouco a pouco, a manipulação objetal passa a se configurar sob novas bases, porque a criança passa a operar no campo semântico (ELKONIN, 2012; VIGOTSKI, 2008, 2017). Ou seja, passa a dar novas funções e sentidos para aquilo que antes era significado de maneira direta pelo outro – a pessoa adulta. É por isso que, na pré-escola, as atividades educativo-musicais organizadas com crianças pequenas não podem se limitar àquelas concebidas pelo campo visual-perceptivo, mas sim, partir da premissa que neste momento da infância, a criança possui liberdade visual, porque atua sob o campo semântico.

A atividade principal que guia o desenvolvimento das crianças pequenas é a brincadeira de faz de conta (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN, 2012). Nesse período da infância, a criança desenvolve sua ação a partir do campo semântico, passando a desprender-se das situações perceptivas e visuais, como Prestes (2016) elucida: “Bem antes de brincar de faz de conta, a criança explora os objetos que estão à sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um determinado significado, provoca nela o desejo de agir e determina seu comportamento” (2016, p. 35).

É a partir da imaginação e criações de situações vividas por pessoas adultas que na infância as crianças vivenciam a brincadeira de faz de conta. Tal motivo impulsiona a necessidade de brincadeira, que dá vazão aquilo que, no momento, elas não podem viver diretamente, como o mundo do trabalho (VIGOTSKI, 2008). Nesse sentido, é com centralidade nas brincadeiras de faz de conta que o espaço educativo-musical tem de ser organizado, porque dessa maneira guiará o desenvolvimento das crianças, como afirma Elkonin (2012, p. 164):

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; por exemplo, ela assume o

papel do adulto, as funções e trabalho do adulto na sociedade, reproduz ações objetais generalizando-as em pensamento representacional; transfere significado de um objeto para outro etc.

Nesse sentido, trazemos à luz o trabalho desenvolvido por Oliveira (2020), que organiza o ambiente educativo musical com centralidade nas vivências sonoras de crianças que, apesar de estarem na alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), para Vigotski (1995) e Elkonin (2012), ainda compõe a chamada idade pré-escolar, que possui como atividade-guia a brincadeira de faz de conta. As atividades que serão partilhadas aqui são possibilidades para a Educação Infantil, na pré-escola.

O trabalho educativo a ser compartilhado buscou desenvolver a consciência das crianças sobre as sonoridades vivenciadas em seus cotidianos – paisagens sonoras⁷, além de possibilitar o desenvolvimento da imaginação e criação musical, por meio da percepção e expressão sonora com o corpo e objetos como fontes sonoras.

Oliveira (2020) compartilhou no espaço educativo da escola⁸ as sonoridades de diversas paisagens sonoras e, em determinado dia, a paisagem partilhada foi a de um clube, com sons de água e crianças brincando em um parque aquático (a gravação foi realizada por uma criança da turma). Ela e as crianças conversaram sobre esta paisagem sonora, trocando entre si, os sons que ouviram na paisagem. Nesse momento, a palavra – que para a Teoria Histórico-Cultural é o que generaliza o mundo (VIGOTSKI, 2012), nomeia as fontes sonoras. Porém, de maneira intencional, a professora solicitou às crianças que expressassem os sons escutados. Na situação em questão, elas diferenciaram os sons fracos e fortes de água – nomenclatura escolhida por elas. Na

⁷ Paisagem sonora é um termo criado por Murray Schafer (2011) usado para indicar os sons que compõe determinada paisagem e que são captados pelo sentido da audição.

⁸ A pesquisa foi realizada em uma escola privada de Brasília/DF.

tirinha e no vídeo abaixo, é possível observar uma criança expressando os sons fracos de água.

Tirinha 3 – Criança expressando sons fracos de água



Fonte: Oliveira (2020, p. 132)

Vídeo 1 – Criança expressando sons fracos de água



Fonte: Oliveira (2020, p. 132)

Na situação, observamos uma criança que expressa sua musicalidade usando o corpo, emitindo sons pela boca e gesticulando as mãos, movimentando os dedos como se fossem uma onda. Notamos a unidade corporal-musical no processo educativo em música, advindo da concepção de desenvolvimento integral e em unidade que demonstra Vigotski (2018a). A criança singularizou sua vivência com os sons compartilhados, expressando-as por meio de seu corpo criou uma paisagem sonora com sons fracos de água, em ritmo lento, assim como seus movimentos com a mão. Nessa situação, a criança gesticula com as mãos, mas o significado daquele gesto não está restrito ao campo de sua visão (como nos bebês), devido ao seu momento de desenvolvimento, ela atua sobre o campo semântico para representar ondas por meio do movimento de seus braços, sua expressão corporal adquire uma nova função, possibilitada pelo faz de conta.

Em outro momento, as crianças registraram, por meio de desenhos, algumas paisagens sonoras de suas vivências. Outra criança realizou o seguinte registro:

Imagem 1 – Registro sonoro de uma criança da pesquisa



Fonte: Oliveira (2020, p. 146)

Após desenvolver a consciência sobre as sonoridades existentes em seu cotidiano, como os sons de um clube, a criança foi convidada a registrá-los. Por meio desse convite e a realização dessa atividade, a professora possibilitou o desenvolvimento da imaginação musical desta criança, muito presente em situações de faz de conta. No desenho acima, a criança registrou um momento em que pede picolé quando está em cima um trampolim. Depois, narrou que escorrega no arco-íris, cai na piscina e volta para o trampolim. Os sons mais presentes são: as vozes, a água e o escorregar no arco-íris.

Assim como para os bebês e crianças bem pequenas, o ato educativo precisa emergir das experiências anteriores, porém, é preciso ampliá-las. No caso da criança na idade pré-escolar, as crianças pequenas da Educação Infantil, não estão restritas aos limites de suas experiências vividas, porque criam novas experiências em suas imaginações (VIGOTSKI, 2018b). Este é o caso da criança que realizou o desenho acima, que combinou elementos de sua realidade com novos elementos em sua imaginação.

Por fim, sobre as crianças pequenas, partilhamos que, após o desenvolvimento desta consciência sonora, ao brincarem com os sons, Oliveira (2020) notou que as crianças passaram a atribuir novas funções, sentidos e significados a objetos de uso cotidiano, como por exemplo a criança da tirinha abaixo, que usa sua pulseira como um recurso sonoro, criando sons, dançando e se movimentando. Ação motivada pela vontade de criar sons e possibilitada pela sua experiência sonoro-musical, que permitiu que ela fizesse isso, em sua brincadeira, utilizando uma pulseira.

Tirinha 4 – Criança brincando com os sons de sua pulseira



Fonte: Oliveira (2020, p. 157)

Diversas possibilidades, infinitos caminhos

Em nosso trabalho, objetivamos compartilhar algumas possibilidades de organização do ambiente educativo em música na escola das infâncias, pensando o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a partir das atividades-des-guias propostas na Teoria Histórico-Cultural.

Esperamos contribuir para o campo de atuação em música, que não é restrito aos e às especialistas, especialmente na escola das infâncias, onde a professora pedagoga ou professor pedagogo é a referência para os bebês e as crianças. Por isso, trouxemos exemplos de maneiras como essas, e esses profissionais que atuam com as

infâncias, organizaram seus espaços educativos e, dessa maneira, guiaram o desenvolvimento dos envolvidos nesse processo.

As possibilidades e caminhos para a organização do meio educativo musical não se esgotam ao que conseguimos descrever e analisar aqui, são apenas o ponto de partida para professoras e professores das infâncias se aproximarem de atividades organizadas com a intencionalidade do desenvolvimento da musicalidade infantil.

Todos os bebês e crianças possuem potencialidade de desenvolverem-se musicalmente na cultura. Cabe, então, à professora ou ao professor organizar intencionalmente o espaço educativo para que esse desenvolvimento se materialize, mas, para isso, é preciso que também ampliem as suas próprias experiências, por isso, optamos por essa partilha daquilo que temos conhecimento. Convidamos aqueles e aquelas que atuam na Educação Infantil a planejarem ações docentes com ênfase no desenvolvimento da musicalidade infantil. Aceitam o convite?

Referências

AMORIM, Roberto Ricardo Santos. **Batucadeiros**: Educação musical por meio da percussão corporal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de. **Batuca bebê**: a educação do gesto musical. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.43, p.149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. In: **Cadernos CEDES**. 2004, vol.24, n.62, p.64-81.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais**: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical**: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Gestão de Iniciativas Sociais**. Nº 11, COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, p.23-36.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas VI**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2017.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Lev Semionovich Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

3. A importância do brincar na Educação Infantil: aprender brincando

Luzenir Pereira Bonfim
Andréia Pereira de Araújo Martinez

Introdução

Este artigo tem por finalidade demonstrar, por meio do embasamento teórico e do diálogo com as memórias da infância da primeira autora¹ e de suas experiências na escola de Educação Infantil, a importância do brincar para as crianças e como podem aprender brincando. O presente trabalho, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, procura destacar a importância de se trabalhar com o brincar na Educação Infantil, em que as crianças podem adquirir o conhecimento por meio desta atividade. Ao longo do artigo serão apresentados alguns tópicos como Crianças, Infâncias, Brinquedo e Brincadeira, e serão indicados também, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças; o papel da professora ou do professor como agente organizador social do trabalho pedagógico dialogando com o Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil (2018); o Caderno Guia da VI Plenarinha “Universo do Brincar” (2018), projeto que destaca a autonomia das crianças realizado pela secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, que no ano de 2018 teve por temática a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; com o Caderno Guia do projeto da mesma secretaria, “O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças” (2021); e, também, com os escritos de Vigotski (2018) e demais autores que convergem com a Teoria Histórico-Cultural.

¹Luzenir Pereira Bonfim

Para iniciar, o relato da vivência na infância da primeira autora...

Eu tive uma infância muito boa. Brinquei bastante. Não tinha muitos brinquedos industrializados, os brinquedos eram criados por nossa imaginação, a boneca podia ser uma blusa enrolada no formato de bebê, um milho novinho, ou a boneca de pano feita pela minha avó. As panelinhas eram latinhas de sardinhas, de extrato de tomate, e assim, eram os meus brinquedos, porque os industrializados, só eram conquistados no Natal. Mas era muito divertido brincar com estes brinquedos, ninguém reclamava. Brincava muito de casinha, de fazer comidinha, de mamãe de muitos filhos. Essas brincadeiras eram os meus momentos mais felizes. Brincava muito com minhas duas irmãs e uma vizinha, até íamos para a igreja, não para participar das reuniões, mas porque fazia parte da brincadeira. Eu e minhas colegas gostávamos de ir à igreja no domingo de manhã só para brincar, pois enquanto acontecia a reunião dos cristãos, brincávamos de batizar as bonecas, mas ninguém naquele lugar nem sonhava que lá no último banco da igreja, estávamos batizando as bonecas. Nós saíamos da igreja de volta para casa e fazíamos a festa comemorando o batizado. Tudo era muito engraçado. Brincava muito, também, de escolinha, em que eu sempre era a professora e os colegas eram os alunos. E até hoje, lembro de como minha infância foi recheada de brinquedos e brincadeiras.

Este relato apresenta experiências vividas na minha infância, em que reproduzia por meio do brincar, cenas realizadas pelos adultos que eu observava. Assim explica Vigotski (2018, p. 18):

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, baseada 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.

As crianças costumam observar tudo o que se passa à sua volta. Às vezes elas até estão entretidas com outras atividades, mas atentas ao que acontece a sua volta. E então, na hora de realizar suas brincadeiras, habitualmente, imitam o que observaram e, também criam novas cenas.

Crianças, infâncias, brinquedo e brincadeira

Nos dias de hoje boa parte das crianças ficam em casa, em seus quadradinhos, poucas brincam com os colegas da redondeza, isso quando não estão nas creches ou pré-escola, e falando nesses espaços, são contextos em que as crianças têm possibilidades de exercerem o seu direito ao brincar, o que discutiremos mais adiante. Poucas crianças brincam nas ruas. Mesmo antes da pandemia pelo coronavírus, iniciada em 2020, já não víamos com tanta frequência as crianças brincarem nas ruas.

Na minha infância, brincávamos muito na rua, pois os perigos não eram tantos como hoje, com tanta violência urbana e intensidade do trânsito, entre outros aspectos, que acabaram dificultando a presença das crianças nas ruas com suas brincadeiras. Na minha infância, havia diversas brincadeiras que hoje não se vê muito. Antes, as crianças tinham mais possibilidades de brincar em diferentes espaços, com outras crianças, parecia que o tempo era mais aproveitado. As famílias deixavam as crianças brincarem e elas brincavam muito. Hoje em dia, como mostra o filme “O Começo da Vida 2: Lá Fora”, dificilmente, as crianças têm contato com a terra, com os elementos da natureza, com os espaços externos a sua casa para brincarem, entre outras possibilidades. As pessoas vivem dentro de suas “caixinhas”, ou seja, os espaços são cada vez mais limitados. E muitas vezes, como não há o espaço para o brincar, então ficam frente à televisão, computadores ou celulares. Sabemos que essas tecnologias possibilitam diversas formas de conhecimento do mundo, mas é preciso contrabalançar. Segundo o Caderno Guia da VI Plenarinha:

O surgimento das novas tecnologias conduz a sociedade para novas formas de organização de práticas educativas, que nos impulsiona a buscar conhecimentos e saberes em relação a seu uso, bem como, possibilitar às crianças vivências como tais ferramentas, isso também, no que diz respeito às brincadeiras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27).

Mesmo com as contribuições destas tecnologias, as crianças necessitam de oportunidades, tempo e espaços para se desenvolverem em meio as suas brincadeiras, pois como esclarece o Caderno Guia da VI Plenarinha (2018, p.7) “[...] é por meio do brincar que a criança vivencia o poder de experimentar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo e expressá-lo”. Portanto, é importante que o indivíduo adulto tenha um olhar sensível às necessidades das crianças, pois elas têm potencial para criar ou recriar novas brincadeiras e brinquedos por meio de seu processo de imaginação e criação, como esclarece Vigotski (2018, p.18): “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”.

As crianças precisam viver a infância delas como crianças, precisam e necessitam conviver com outras crianças, se comunicar para que a linguagem se desenvolva, precisam ter experiências que possibilitem as aprendizagens integralmente. De acordo com Miranda (2020, p. 132), “é o convívio com os demais seres humanos que a criança percebe, compreende, internaliza e externaliza a fala humana e desenvolve seu pensamento”.

Hoje, até subir em árvores é mais difícil. Lembro que eu subia em árvores, muros, e outros lugares altos, e sem medo de me arriscar. É verdade que eu me machucava muito, mas isso não me impedia de voltar e tentar de novo. Atualmente, as crianças pouco sobem em lugares ou objetos um pouco mais altos com receio de se machucarem, porque alguém já pode ter orientado sobre os perigos existentes, ou seja, as crianças não têm mais as aventuras que no meu tempo tivemos, e que eram boas, no sentido de possibilitar um conhecimento espacial e das probabilidades do nosso corpo. Ainda

tenho minhas marcas de quedas, mas eu vivi intensamente a minha infância. Sabe-se que a brincadeira é essencial na vida das crianças, e que costumam ter curiosidade de explorar os ambientes e os objetos que constituem os espaços em que vivem ou frequentam. A brincadeira é uma das atividades principais das crianças, como discorre o Caderno Guia “O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças” (2021):

A brincadeira é revelada diante da Teoria Histórico-Cultural como a atividade-guia do desenvolvimento das crianças e expressa a condução de seu desenvolvimento, em que surgem as transformações de sua compreensão da vida concreta e real, por meio das interações estabelecidas, sejam com as pessoas, com objetos, com sua imaginação e sua fala (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 34).

As crianças precisam brincar e serem incentivadas a brincarem, abandonando o celular e outros eletrônicos, e brincar mais. De acordo com Martinez (2020, p.129), “é importante, deixar as crianças brincarem, mas também, provocar questionamentos e novos olhares entre as crianças, acerca da realidade social existente”.

Imagem 1 - Crianças brincando na hora do recreio coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora Luzenir Pereira Bonfim

A foto acima mostra as crianças brincando livremente com os brinquedos que elas próprias escolheram, realizando a brincadeira de casinha, fazendo suas comidinhas no momento de recreação coletiva, em que todas as crianças se reúnem, em diversas áreas da escola da infância para brincarem. Esse é o momento em que a professora ou professor, como agente organizador social do trabalho pedagógico deve aproveitar para observar o que as crianças estão descobrindo e aprendendo ao brincarem sozinhas ou com seus pares. Durante suas observações podem interferir na brincadeira, caso vejam que as crianças se encontram com algum conflito ou dificuldade, buscando delas próprias as respostas para a resolução de tal situação. É importante nesse momento que a professora ou professor esteja atento ao aprendizado e desenvolvimento das crianças em meio as suas brincadeiras. O ou a docente deve proporcionar estes momentos em que as crianças brinquem livremente, pois neles pode haver novas aprendizagens

e desenvolvimento por meio do diálogo com o outro e, também, a imaginação e a criação podem se fazer presente.

É por meio do brincar que as crianças podem criar situações imaginárias trazendo para elas o mundo dos adultos em suas brincadeiras, como explicado anteriormente na citação de Vigotski (2018), em que elucida as brincadeiras infantis como apenas uma parte do que as crianças observam dos adultos, pois a partir dessas observações, elas são capazes de imaginar e criar novas situações, enredos e comportamentos. Esse esclarecimento do Vigotski ficou perceptível, justamente, em um dia quando notei meu neto de 2 anos e 11 meses, que ao pegar uma boneca com o carrinho, chamou sua irmã de 4 anos e 5 meses para brincar, e disse que ele seria o papai e ela a mamãe; então, sua irmã disse-lhe que menino não brinca de boneca. Logo intervi dizendo que ele poderia brincar sim, e também poderia ser o pai, ou qualquer outra pessoa da família que desejasse. Ou seja, ele observou a organização familiar, a presença do pai e da mãe e seus filhos e quis retratá-los em suas brincadeiras. Semelhantemente, sua irmã, deve ter ouvido alguém dizer que menino não brinca com boneca e externou isso em suas brincadeiras; e, assim, as crianças brincam, imitam, reelaboram e ampliam seus conhecimentos.

Em relação ao brinquedo e à brincadeira, é necessário definir estes dois termos, pois cada um tem um sentido específico. De acordo com Martinez (2020, p. 135) “o brinquedo é o objeto e a brincadeira é a atividade”, ou seja, a criança se utiliza do objeto e realiza a atividade do brincar, como por exemplo, a boneca é sua filha quando brinca de faz de conta. A escritora e contadora de histórias Ana Neila Torquato escreveu um belo poema que trata do brinquedo e da brincadeira, inscrito no Caderno Guia “O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 08):

BRINQUEDO E BRINCADEIRA

O que para uns é bobagem passageira,

Para outros, dura uma vida inteira.

O que para uns é lorota, invencione ou doideira,

Para outros, pode ser verdade verdadeira
O que para uns é tolice desinteressante,
Para outros, vira questão deveras importante.
Um dia desses me flagrei pensando...
Qual a diferença entre brinquedo e brincadeira?
A resposta exigia escuta e coragem para a andança
E eu só encontrei ajuda num Jardim cheio de crianças.
Me disseram que brinquedo não é nada complicado
Há os comprados, os feitos e os inventados.
Podem ser grandes ou caber na palma da mão.
Feito anel, feito corda, feito um caroço de feijão.
Feito tampa de panela, feito boneca, feito tufo de algodão
Feito pedrinha, feito bola, feito bolha de sabão.
Este último é brinquedo do tipo fujão.
Num instante está ali, num outro não.
Mas tem brinquedo que de tanta história vivida
Fica guardado pr' o resto da vida.
Se não puder ser em caixa linda e perfumada
Estará, certamente, entre as memórias mais amadas.
Já a brincadeira é diferente
Carece de ação, exige verbo, pede gente.
A brincadeira é o ato de dar vida ao brinquedo
É o transformar poça em rio, terra em bolo, tarde em cedo.
Sem brincadeira, o brinquedo é só enfeite.
Na brincadeira mora, ora o desafio, ora o deleite.
A brincadeira é o berço da invenção
É quando se abre um caminho para a arte e o imaginar
vira criação.
A brincadeira é a arte do encontro
Do antigo com o novo, do canto com o conto.
Toda brincadeira é herança de alguém
Com alguém aprendi ou inventei com outro alguém.
A brincadeira é espaço e tempo de se experimentar
sentidos.
Os do corpo, são aguçados. Os das palavras,
podem ser achados e perdidos, confusos e divertidos.
A brincadeira é um convite para o mundo,
para conhecer a si mesmo e o seu redor
Para que um dia, mesmo sozinho, jamais se sinta só.
Brincar é sempre bom, melhor ainda se existe um amigo
Você quer brincar comigo?

O poema brinca com as palavras externando sobre o que é o brinquedo e o que é a brincadeira de uma maneira delicada, profunda e artística, usando a imaginação e a criação.

Ah! Meus brinquedos! Minhas brincadeiras! Que saudade! Quantos brinquedos eu tinha! As panelinhas de medidas de leite em pó, de latinhas de sardinhas; os pratinhos de tampas de latas de leite em pó, as colheres de palitos de picolés. E as comidinhas? Que maravilha! Pegávamos na cozinha de nossas mães os tomates, arroz cru, sal e tudo que dava para fazer a comidinha. Era tudo muito bom. E hoje, muitas crianças, quando fazem isto, sofrem limitações, pois os adultos consideram que elas estão bagunçando a casa e mexendo no que não devem.

As casinhas eram feitas no quintal onde se separava um cantinho, demarcado com madeiras, separando sala, cozinha, quarto, e tudo mobiliado com latas, lençóis, almofadas e outros objetos. Nossas casinhas ficavam lindas e brincávamos o dia todo. A única parte que não gostávamos era a hora que acabava e tínhamos que guardar tudo. As brincadeiras de casinha eram maravilhosas, era a imitação do que se observava nos adultos. Segundo Martinez (2020, p. 129):

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 e que não pode manipular.

Tínhamos, também, as brincadeiras de rua como boca de forno, salve latinha, pique-esconde, amarelinha, pula-corda, pula-elástico, as brincadeiras cantadas, as brincadeiras de rodas, e tantas outras. Essas preciosidades, raramente se veem hoje em dia nas ruas, mas é possível encontrar nos projetos de algumas escolas da Educação Infantil, com a intenção de resgatar as brincadeiras de outros tempos, ou de oportunizar o direito ao brincar das crianças.

A importância do brincar e o aprender brincando

O brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças posto na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e destacado no Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 59):

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, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Quando as crianças brincam, não estão apenas fazendo atividades com o corpo ou com brinquedos, mas também, estão aprendendo diversos conhecimentos sobre o mundo natural, social e cultural, e estão se desenvolvendo. As crianças ao brincar com seus pares podem aprender muito sobre o falar, escutar, compartilhar, respeitar, criar suas próprias regras, resolver conflitos, entre outros comportamentos, como esclarece Miranda (2020, p. 82), “na Educação Infantil, aprende-se por meio das experiências e estas ocorrem nas interações e brincadeiras”. As brincadeiras ajudam as crianças a entenderem certas situações, expressar seus sentimentos, a se comunicar com o outro, perceber seu próprio corpo e suas possibilidades, perceber os materiais e sua função social, explorar o ambiente, e assim, ampliam seus conhecimentos. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil (2018, p. 31), “brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais”.

Lembro que gostava muito de brincar com as crianças da minha turma de Educação Infantil, a brincadeira da ginástica historiada. Elas fechavam os olhos, eu começava a contar uma

história e elas iam fazendo os gestos de acordo com o que aparecia na história, como o avião decolava e voava, passando pelas montanhas, e fazendo suspense do cuidado com as montanhas, passando lá no alto e avistando a cidade embaixo e vendo as pessoas, os carros, as casas, e etc. Depois, deixava o espaço para contarem como tinha sido a experiência e criavam diversas histórias: que ficaram com medo do avião cair, que tinha sido bom viajar de avião, e muitos outros comentários. De acordo com o Caderno Guia da VI Plenarinha (2018, p. 19), “a brincadeira imaginária provoca vários tipos de novas aprendizagens, permitindo o crescimento físico, cognitivo, intelectual e emocional”. A imaginação flui e elas embarcam na viagem.

Imagem 2 - Criança brincando com a imaginação



Fonte: Acervo da pesquisadora Luzenir Pereira Bonfim

As imagens acima mostram meu netinho brincando sozinho, quando começa a oferecer a xícara para todos que estavam na sala.

Perguntei o que era aquilo: “remédio” respondeu. Vi que estava esquentando o remédio no “micro-ondas”, fiquei observando; ele colocava algo na xícara e fechava o “micro-ondas”, fazendo o som com a boca “pi, pi, pi”, perguntei por que estava fazendo aquilo e respondeu: “tá gelado vovó”. Foi emocionante ver e participar desta experiência. A criança tem facilidade em reproduzir o que vê ou ouve. Como esclarece Vigotski (2018, p. 25):

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 sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

As crianças também transformam objetos em outros, ou seja, as crianças vivem brincando com a imaginação e criam seus próprios brinquedos no mundo imaginário. Não necessitam ter um brinquedo específico para as suas brincadeiras, elas mesmas criam o que desejam e brincam a partir destas imaginações.

As crianças aprendem em casa, e não somente no ambiente da escola das Infâncias, então, quando chegam à escola, já vêm com uma bagagem de conhecimentos, e o ou a profissional da educação precisa ser sensível a este aprendizado procurando reconhecê-lo e ampliá-lo, ou seja:

As aprendizagens e as vivências das crianças são indissociáveis. Os professores precisam estar alertas para oferecerem estímulos necessários para o desenvolvimento das capacidades importantes à aprendizagem, que articulem as brincadeiras com as propostas reestabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico- PPP da sua escola e também ao planejamento, entendendo que as brincadeiras têm seu papel social, intelectual e de humanização (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21).

As professoras ou professores, como esclarece Martinez (2020, p.137), “tem papel importante [...] no sentido de oportunizar um

contexto propício para a vivência de experiências diversificadas”, precisam ser solícitos e estar atentos às crianças, pois elas chegam com seus conhecimentos, e o olhar sensível desta, ou deste profissional, é muito importante para que possam colaborar com o aprendizado das crianças, oportunizando tempo e espaço de aprendizagem, primando pela organização do trabalho pedagógico, como mencionado no Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil:

A organização do trabalho pedagógico é de suma importância na condução e consolidação do processo educativo, sobretudo na Educação Infantil. Para orientar o trabalho pedagógico do desenvolvimento infantil, é preciso promover uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e aberta ao processo avaliativo. Por isso, é imprescindível pensar os tempos, os ambientes, os materiais, bem como as rotinas que são organizadas nesse contexto educativo (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.33).

Dessa forma, com tudo organizado, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se torna mais fortalecido. Há de se refletir sobre as atividades planejadas com intencionalidade educativa, pois devem ser pensadas tendo por base a realidade das crianças, suas necessidades e interesses, como destaca o Caderno Guia da VI Plenarinha (2018, p. 18), “o planejamento da ação do docente deve levar em consideração as necessidades das crianças e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação”.

Como já mencionado acima, um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é o brincar, e esse deve ser a base da Educação Infantil, como elucida o Caderno Guia da VI Plenarinha (2018, p.20), “a arte de aprender a brincar e aprender brincando, devem ser o alicerce da Educação Infantil”.

Em uma de minhas turmas as crianças gostavam muito de brincar com as brincadeiras cantadas e uma delas, era com a música “Agora Eu Vou Andar”. As crianças se divertiam brincando com o corpo, fazendo os gestos da música, e assim, aprendiam muitos conceitos, coordenação motora, equilíbrio etc., apenas brincando.

Vamos observar a letra da música e imaginar como fariam a brincadeira com as crianças.

Agora eu vou andar devagarinho, devagarinho, devagarinho
Agora vou andar abaixadinho, abaixadinho, abaixadinho
Agora eu vou andar bem lá no alto, bem lá no alto, bem lá no alto
Agora eu vou andar batendo pé, batendo pé, batendo pé
Agora eu vou andar de marcha ré, de marcha ré, de marcha ré
Agora eu vou andar batendo a mão, batendo a mão, batendo a mão
Agora eu vou andar com a mão no chão, com a mão no chão, com a
mão no chão
Eu vou andar que nem um avião, um avião, um avião
Agora eu vou andar devagarinho, devagarinho, devagarinho
Agora vou andar abaixadinho, abaixadinho, abaixadinho
Agora eu vou andar bem lá no alto, bem lá no alto, bem lá no alto
Agora eu vou andar batendo pé, batendo pé, batendo pé
Agora eu vou andar de marcha ré, de marcha ré, de marcha ré
Agora eu vou andar batendo a mão, batendo a mão, batendo a mão
Agora eu vou andar com a mão no chão, com a mão no chão, com a
mão no chão
Eu vou andar que nem um avião, um avião, um avião.

Imaginou?

As brincadeiras cantadas proporcionam diversas formas de brincar ou imaginar com as crianças, pois elas têm capacidade para criarem suas próprias brincadeiras, como esclarece o Caderno Guia da VI Plenarinha:

No processo de imaginar e criar por meio da brincadeira, a criança também desenvolve sua consciência acerca de sua compreensão da realidade social. Ela começa a representar suas brincadeiras as percepções que capta de suas experiências, bem como, as regras e os papéis sociais existentes (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10).

O momento do brincar na Educação infantil é muito importante para as crianças, pois há possibilidades de acontecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Momento este, em que expressam seus sentimentos, vontades, saberes, questionamentos, dúvidas, curiosidades, hipóteses, e aprendem muito.

É muito importante que as famílias brinquem com as crianças, pois além do incentivo, elas gostam muito da presença da pessoa adulta nas brincadeiras. As crianças chegam no ambiente escolar com diversas experiências oriundas de suas casas sobre o brincar que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Por isso, ao ingressarem no ambiente escolar não devem ser tratadas com seres que não têm conhecimentos, e sim, como crianças com capacidades para ampliar seus conhecimentos, e oportunizando o brincar, que é a atividade predileta das crianças. As famílias devem ser informadas e conscientizadas sobre como são planejadas e desenvolvidas as atividades das crianças, que o brincar no ambiente da escola das infâncias tem uma intencionalidade, e que é por meio do brincar que elas aprendem e se desenvolvem integralmente, como explica no Caderno Guia “O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 13):

O brincar é uma experiência que promove a imaginação e a criação, uma experiência que envolve espaço, tempo e materiais, e também a relação com o outro, configurando uma forma essencial de viver das crianças. Sendo assim, é primordial que as e os profissionais da educação que atuam na Educação Infantil possam estudar, discutir, pensar, refletir, planejar e envolver as famílias e a comunidade local no sentido de oportunizar o brincar para as crianças.

Portanto, as e os profissionais da Educação Infantil precisam e devem estar atualizados em seus estudos e pesquisas, ou seja, devem estar em constante aprendizagem para que estejam habilitados para atuarem na Educação Infantil, que exige muita responsabilidade e comprometimento com o trabalho desenvolvido com as crianças, por meio do brincar.

Considerações finais

De acordo com a pesquisa bibliográfica, resgate da memória da minha infância e da minha prática docente na Educação Infantil, e conversas com os autores mencionados no decorrer deste artigo, consideramos que as crianças não nascem sabendo brincar, não é natural delas o brincar, elas aprendem socialmente na convivência com o outro. Como um ser de direitos e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças precisam, necessitam dos momentos do brincar.

Nos dias de hoje, as famílias costumam colocar suas crianças à frente de televisão, computadores, celulares, para que proporcionem “sossego ou fiquem quietas”; ou elas próprias querem ficar com estas ferramentas. Mas temos que ter muito cuidado, apesar de serem equipamentos eletrônicos que trazem conhecimentos, também podem trazer perigo e que necessita da vigilância do adulto. Seria aconselhável que as famílias conversassem com as crianças sobre as tecnologias e seus cuidados, que se estabelecesse um tempo mais reduzido com estas ferramentas, e mais tempo para o momento do brincar.

As crianças necessitam da compreensão e de um olhar sensível por parte dos adultos durante os momentos das brincadeiras, pois muitos não entendem, muitas vezes, que na casa, os espaços não estão “bagunçados”, e sim organizados do jeito das crianças para suas brincadeiras e que elas estão, naquele momento, elaborando e criando novos conhecimentos, novos saberes, e assim, estão aprendendo e se desenvolvendo.

A professora ou professor deve ser pesquisadora, pesquisador, sempre em constante aprendizado, não pode encerrar seus estudos, é preciso estar sempre se atualizando. A professora ou professor, na perspectiva Histórico-Cultural é o agente organizador do espaço, do ambiente educativo, que proporciona os momentos do brincar para as crianças, e este agente deve ter uma escuta e olhar sensível às crianças, buscando entendê-las, considerando as crianças como seres com capacidade para adquirir

o conhecimento por meio do brincar. Na Educação Infantil é por meio do brincar que as crianças aprendem e se desenvolvem, que tudo se torna mais significativo para elas.

A professora ou professor precisa entrar na brincadeira e conversar com as famílias sobre a importância do brincar para as crianças, pois o brincar é uma das atividades-guia na Educação Infantil. É necessário ter a consciência do valor pedagógico das brincadeiras no ambiente escolar. As crianças não precisam ficar somente sentadas e quietinhas, é preciso oportunizar diversas brincadeiras, brinquedos, jogos, brincadeiras dirigidas, brincadeiras livres com brinquedos e sem brinquedos. O interessante é que se não tiver brinquedos, a imaginação flui, pois começam a brincar com a imaginação, um graveto pode tornar diversos brinquedos como um aviãozinho, um carro, um animalzinho etc.

Então! Vamos lá!

Vamos entrar na brincadeira, conscientes que brincar, tanto para a criança como para o indivíduo adulto, é coisa séria! Para as crianças, porque aprendem e se desenvolvem integralmente, e para adultos, porque fazem parte da vida das crianças, portanto, as professoras, professores e as famílias, precisam entender a importância do brincar para as crianças, com o olhar e escuta sensível.

Referências

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2ª edição, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil**. Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o direito. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_vi_plenarinha_4dez18.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno Guia - O Brincar como Direito dos Bebês e das Crianças**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em

<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/CadernoBrincar_SEEDF_21x297cm.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.
MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Org.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico- Cultural: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p.119-141.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Org.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p.79-91.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 11, COPPE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008, pp. 23-36. Disponível em <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em:10 abr 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

4. Contos de fadas e Vigotski: um diálogo sobre a literatura na Educação Infantil

Sheyla Felix Millan
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

A evolução humana está intrinsecamente ligada a imaginação. Além dos fatores genéticos que nos constituem, somos orquestrados por símbolos culturais criados socialmente.

O emprego dos símbolos culturais na representação de mundo compõe um universo simbólico que estrutura e organiza a sociedade. De acordo com Jonathan H. Turner (2000, p. 35), “os símbolos, então, intermedeiam nossa adaptação ao meio ambiente, nossa interação com os outros, nossa interpretação de vivências e nossa organização em grupos”. Os símbolos estão dispostos em sistemas como: o de linguagem relacionado a comunicação; o de tecnologia, referente ao conhecimento e ao domínio do meio ambiente; o de valores, que avaliam comportamentos; e, sistemas de crenças referentes às expressões pessoais em diversas situações. Tais sistemas simbólicos são oriundos do imaginário e nos possibilitam o acesso à cultura historicamente construída. Segundo Turner (2000, p. 34):

Os sistemas simbólicos humanos não são geneticamente programados. Eles são criados no imaginário, usados e transformados à medida que nos defrontamos uns com os outros e com condições de nosso meio ambiente.

Assim, a humanidade do homem se constitui por meio da vivência e da participação no mundo simbólico de uma cultura. De modo que os

comportamentos, as interações e as formas de organizações sociais são influenciados pela cultura na qual está inserido.

Segundo Lev Vigotski (2009), o desenvolvimento da dimensão simbólica e consciência humana estão articulados à história e à cultura. É por meio da convivência que o homem internaliza as relações sociais e adquire consciência do seu próprio eu. Para isso, os sistemas de símbolos, especialmente o da linguagem, propiciam o desenvolvimento do pensamento e da consciência da evolução histórica coletiva.

Conseqüentemente, o nascimento do humano requer o acesso ao mundo simbólico de forma ativa, por meio dos processos de imaginação e de criação. Dessa forma, a imaginação e a atividade criadora são aspectos importantes para formação humana e para o pensar pedagógico, especialmente na Educação Infantil.

Dentre os principais recursos de transmissão cultural da escola está a literatura. Além de ser uma produção cultural da humanidade, a literatura retrata diversos aspectos da sociedade. Logo, as representações de mundo de cada cultura e as visões de mundo do homem, transparecem através dos livros.

Em todos os tempos, o homem produz literatura. Algumas histórias folclóricas de tradição oral, os contos de fadas, ganharam espaço na literatura e impulsionaram a criação da literatura infantil.

Este artigo busca discutir a participação dos contos de fadas da literatura na escola da infância, e o desenvolvimento da imaginação na visão de Lev Vigotski.

Contos de fadas

A literatura é uma das atividades criadoras humanas imprescindível na difusão da cultura. Nela o pensamento adquire forma por meio da linguagem e corporifica um momento histórico e cultural de determinada época.

A descoberta da infância como produto social tardou a revelar-se da maneira como é conhecida hoje. Assim, a literatura infantil desponta apenas no século XVII com a coletânea de histórias

folclóricas e contos populares de tradição oral, adaptadas ao público infantil pelo francês Charles Perrault. Desse modo, “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela” e outras histórias principiam uma nova cultura literária, os contos de fadas.

Posteriormente, no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm resgatam da cultura popular os contos e as lendas de tradição oral transcrevendo-os como novos contos de fadas, são exemplos: “João e Maria” e “Rapunzel”. A princípio, os contos de fadas inspirados na literatura oral são submetidos aos valores e às crenças burguesas e transformados em uma literatura pedagógica com intuito de moralizar e educar as crianças (CADEMARTORI, 2010).

Pouco depois, ainda no século XIX, na Dinamarca, o escritor Hans Christian Andersen transcreve algumas histórias de origem popular e inventa novas histórias destinadas ao público infantil como “O patinho feio” e “A roupa nova do imperador” (MACHADO, 2009).

Desta maneira, os contos de fadas foram pensados para a criança e promoveram o começo de uma manifestação artística, a literatura infantil. A combinação do mundo real e do mundo maravilhoso, contidos nos contos de fadas, propõe o faz de conta de ampla aceitação no mundo infantil. Segundo Coelho (2000, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura infantil pertence ao gênero ficção, cuja expressão natural é a prosa narrativa literária. Nela se encontra a relação do eu com o outro, e com o mundo social. É comum a presença do caráter pedagógico e lúdico nesta literatura. As histórias fictícias narradas nos contos de fadas e nos contos maravilhosos junto às fábulas, aos mitos e às lendas são consideradas narrativas de formas simples porque

resultam de tradição popular, mas destacam-se pela simplicidade e autenticidade.

Algumas constantes aparecem nas narrativas dos contos de fadas e dos contos maravilhosos, por exemplo: a onipresença da metamorfose através de encantamentos de seres e das coisas; o uso de talismãs ou objetos mágicos; a força do destino da qual não se pode escapar; o desafio do mistério ou interdito a ser decifrado ou vencido; a reiteração dos números, principalmente 3 e 7 de ordem mística; magia e divindade presentes pela intervenção mágica ou providência divina ou milagre; e os valores ético-ideológicos tais como os valores humanistas preocupados com a sobrevivência e necessidades básicas do indivíduo, a ética maniqueísta que preconiza a separação do bem/mau e do certo/errado, e a ética relativista que traz a reflexão sobre as aparências, a moral prática na qual a esperteza e a astúcia vencem a prepotência e a força bruta, entre outros (COELHO, 2000). Como afirma Lajolo (2000, p. 106):

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Nesse sentido, o mundo da leitura auxilia a leitura de mundo, pois oportuniza à leitora e ao leitor múltiplas interpretações de mundo e conseqüentemente, uma vida social mais consciente e atuante, de acordo com Marisa Lajolo (2000).

Portanto, a literatura infantil como modalidade da leitura ilustra a cultura e a história de uma sociedade, concedendo ao leitor a ampliação da visão de mundo e do discernimento para o exercício de sua cidadania.

Literatura infantil na escola da infância

A construção da concepção de infância é um processo histórico-cultural contínuo e dinâmico. Cada sociedade adere a um modelo

ideal de infância, mas em qualquer sociedade a escola se destaca como espaço de aprimoramento para um futuro bem sucedido.

De acordo com Philippe Ariès (2012), nas manifestações artísticas até o séc. XII, a criança raramente era retratada e quando aparecia trazia o feitiço de um adulto em miniatura. No séc. XIII surgiram algumas imagens mais próximas da concepção de infância atual que evoluíram nos séculos seguintes para o tema da infância sagrada de personalidades religiosas e, posteriormente, cenas de crianças em meio aos acontecimentos do mundo adulto. No séc. XVI tornou-se comum o retrato da criança morta sozinha e no século seguinte, era comum a família obter os retratos de seus filhos. Ao longo dos tempos, a criança passa de uma posição periférica ou quase nula para ocupar a posição central na família, ilustrando as mudanças de concepção de infância e de suas peculiaridades.

Tais mudanças de percepção da criança na vida social também perpassam na escola. Na Idade Média, o ingresso da criança na escola, local de formação moral e intelectual, configurava a entrada no mundo adulto. A organização escolar dependia da matéria a ser ensinada e não da idade. Apenas no séc. XVI a escola adota o sistema de classe de acordo com a idade (ARIÈS, 2012). Desta maneira, a percepção de fases do desenvolvimento humano estimula novas buscas no âmbito da educação, tanto do método pedagógico, quanto da literatura a ser empregada ao público infanto-juvenil.

Estas novas preocupações contribuíram para o surgimento da literatura infantil. Desse modo, muitos contos populares foram convertidos em contos de fadas e deram origem aos primeiros livros dirigidos à criança. Segundo Coelho (2000, p. 15), “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”. Na escola da infância, a literatura infantil tornou-se indispensável, pois oportuniza a imersão da criança no mundo simbólico enriquecendo suas experiências e estimulando seus processos de imaginação e de criação. Para Bruno Bettelheim (2019), os contos de fadas destacam-

se no conjunto da literatura infantil, pois suas histórias além de entreterem e despertarem a curiosidade da criança, particularmente, estimulam a imaginação ajudando-a a desenvolver o intelecto e a compreender suas emoções.

Os contos de fadas deixam transparecer um mundo antigo simbólico criado para tratar de questões humanas de forma lúdica e mágica. Dessa maneira, a história é capaz de transportar a criança da realidade para um universo da fantasia do imaginário coletivo, e proporcionar a vazão de emoções de natureza humana, direcionando o enfrentamento de desafios para alcançar o sucesso ou a felicidade almejada. Tal experiência conduz a criança para a descoberta de sua identidade. “Num conto de fadas, os processos interiores são exteriorizados e se tornam compreensíveis tal como representados pelas personagens da história e por seus incidentes”. (BETTELHEIM, 2019, p. 35).

Nesse processo de formação identitária, a criança é considerada sujeito ativo e participativo. Mas cabe à escola da infância propiciar espaços educativos que a permitam compartilhar saberes, reorganizar e recriar sua experiência, inovar e criar cultura e incorporar bens culturais, segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil (2018). Contudo, a vivência dos contos de fadas amplia as possibilidades da imaginação e conseqüentemente, da autodescoberta. Nesse sentido, a experiência cultural provoca a formação humana necessária para vida em sociedade.

Imaginação na visão de Vigotski

No desenvolvimento humano, parte de sua natureza é determinada biologicamente e a outra parte complementa-se por meio de experiências sociais que conduzem a consciência do eu e do outro. “Uma criança encontra-se a si mesma através do encontro com os outros” (JERSILD, 1966, p. 25).

Através da imaginação a criança pensa e experimenta o mundo ampliando a sua visão. De acordo com Arthur T. Jersild

(1966), a imaginação desempenha um papel importante no desenvolvimento humano. Ela permite a criança experimentar, explorar, manipular ideias, dar vazão aos desejos e aos sentimentos, sem se prender a uma lógica predeterminada. Assim, o faz de conta frequentemente presente na infância ilustra os pensamentos e os sentimentos da criança, sem a preocupação com os limites do tempo e do espaço.

As experiências humanas vão moldando o comportamento humano, pois toda a soma de hábitos, habilidades, movimentos e reações individuais são conservadas no sistema nervoso, mais especificamente na memória, e podem ressurgir a qualquer tempo dependendo do estímulo. Desse modo, o comportamento presente envolve a utilização e a participação de experiências passadas marcadas na memória (VIGOTSKI, 2003).

Além da memória, a imaginação pode influenciar o comportamento presente, pois cria, a partir de experiências passadas, imagens de fantasia que apesar de irreais podem orientar a interação na vida real.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Na ideação infantil, as funções da imaginação são as mesmas da memória. Ambas produzem recordações inexatas da realidade, apenas uma elaboração do que é percebido. No entanto, são as recordações que contribuem para a escolha adequada das reações necessárias do organismo às novas condições do ambiente (VIGOTSKI, 2003).

Em geral, a memória conserva a experiência anterior e facilita a sua reprodução, enquanto a imaginação cria imagens ou ações novas, e facilita a manifestação de um comportamento novo ou de algo inovador. É comum a presença desse processo de criação nas brincadeiras da criança. Conforme Lev Vigotski (2009, p. 17), “A

brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

Toda invenção humana é resultante da imaginação, entretanto, todo processo criativo se constrói por meio de elementos da realidade e da experiência humana conservados na memória. Conforme Lev Vigotski (2009, p. 23), “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas”. Mesmo os contos de fadas, lendas, mitos entre outras criações fantasiosas são combinações de elementos da realidade modificados e reelaborados pela imaginação.

Na Educação Infantil, é comum o gosto pelos contos de fadas e histórias fantásticas, pois o mundo da fantasia confunde-se com o mundo real, possibilitando diversas vivências por meio da imaginação que irão enriquecer a experiência humana.

Contos de fada na visão de Lev Vigotski

A arte da literatura é uma das vias de representação das inúmeras perspectivas humanas. Nela a imaginação e a realidade se misturam e se completam ampliando a percepção da própria realidade. Conforme Lev Vigotski (2010, p. 352), “A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração do real dos objetos e situações”.

Ao longo da história a literatura foi sendo inserida no contexto escolar como propulsora do desenvolvimento linguístico e cognitivo humano. Assim, é comum na prática educativa a busca de livros que contribuem para a expansão do conhecimento, do sentimento e da moral. No entanto, a concepção de educar por meio de determinados textos, como os contos de fadas, pode gerar equívocos especialmente ao psiquismo infantil, segundo Vigotski (2010).

As narrativas dos contos de fadas conhecidas por evocarem o poder mágico para a realização dos desejos, dos sonhos e das fantasias humanas ou para a destruição de tais aspirações por seres maléficos apresentam um mundo falso e isso, quando aplicado a idade infantil,

pode deixar marcas prejudiciais para toda vida. Em razão de que as concepções falsas provocam reações falsas e, conseqüentemente, sentimentos e comportamentos falsos em um período de plena atividade da massa cerebral da criança (Vigotski, 2010).

A utilidade educativa do mundo fantástico dos contos de fadas, sem a preocupação com a verdade dos fatos, pode reprimir a criança gerando fobias infantis ou deixá-la a margem da realidade. Dessa maneira, Lev Vigotski alerta para a seriedade do trabalho na Educação Infantil ser baseado na verdade, e mediado por uma linguagem clara e sem o falso ajuste do adulto ao mundo infantil, uma vez que “A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deforma-se a língua, nós deformamos o pensamento” (2010, p. 357).

No entanto, assim como toda obra literária, os contos de fadas apresentam o seu valor estético e podem continuar a fazer parte da Educação Infantil. Mas, além da possibilidade de apreciação da obra, é importante que a criança tenha a ciência de que tais criações fantásticas não pertencem ao mundo real, mesmo que a motive sentimentos reais.

Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida. Por isso, a única justificação para uma obra fantástica é o seu fundamento emocional real. (VIGOTSKI, 2010, p. 359).

À vista disso, o fantástico se faz necessário como uma maneira da criança organizar emoções, especialmente aquelas que não estão em condições de resolver. Dessa maneira, as emoções encontram vazão e expressão em uma combinação das realidades fantástica e real, liberando o psiquismo infantil de influências repressoras e desestabilizadoras.

Sendo assim, os contos de fadas constituem uma das formas de arte infantil que possibilita a criança a sublimar as emoções e

organizar comportamentos de maneira a ter uma vida emocionalmente saudável.

Considerações finais

O nascimento de uma criança implica a conscientização de si mesma, do outro e do mundo culturalmente construído ao seu redor. Entre a relação da criança e o mundo está o outro, como intérprete dessa cultura.

Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência do eu pela criança inicia-se no primeiro ano de vida por meio da educação e dos cuidados da família e, posteriormente, da escola (JERSILD, 1966). Sendo assim, a escola torna-se um lugar importante de construção humana, onde o contato com a cultura acontece de forma planejada e sistematizada.

No âmbito da educação, a concepção de infância direciona toda a prática pedagógica em função do desenvolvimento humano. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil (2018), a escola da infância apoia-se na visão de Lev Vigotski, que percebe a criança como um ser em constituição e em processo de humanização, logo, à medida que a criança se apropria da cultura historicamente acumulada, renasce como ser social.

Dentre os caminhos de potencialização do contato da criança com a cultura está a literatura infantil, cuja matriz foi inspirada em histórias antigas de tradição oral, os contos de fadas, e constitui um patrimônio comum da humanidade. A proximidade da infância com os contos de fadas contribui para o enriquecimento da experiência humana e amplia a capacidade de imaginação e de criação importantes para a existência social.

Na infância, a capacidade de tecer fantasia em torno da história possibilita a descoberta de soluções para decepções e fracassos, tão comuns ao desenvolvimento humano. Dessa forma, as dificuldades presentes no mundo da criança são atenuadas pelo mundo da fantasia.

Os processos inconscientes da criança só se tornam claros para ela por intermédio de imagens que falam diretamente a seu inconsciente. As imagens evocadas pelos contos de fadas fazem isso (BETTELHEIM, 2019, p. 44).

Segundo Lev Vigotski (2003), as fontes de fantasia são os elementos extraídos da realidade e as inclinações insatisfeitas, ou seja, a criação de fantasia torna-se real, tanto pela sua origem da realidade, quanto pelas emoções ou desejos internalizados. Entretanto, a criança encontra nas histórias um meio de vivência e de realização das possibilidades que não se realizaram, assim, é capaz de sublimar processos internos. “Nesse sentido, cabe ao conto de fadas inteligente o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 360).

A imaginação não é apenas um meio de divertimento, mas um meio de sobrevivência, pois permite a sublimação de emoções, a reelaboração de experiências, a criação de soluções, a invenção, a antecipação de comportamentos novos, enfim, possibilita a adaptação humana ao meio. Para Lev Vigotski (2009), quanto maior o acúmulo de experiência, maior a riqueza de material a ser submetido à criação de fantasia. Assim, o fazer pedagógico deve ampliar a experiência da criança considerando o desenvolvimento desta atividade criadora.

Contudo, os contos de fadas e a imaginação intermedeiam a construção humana, possibilitando a participação ativa da criança no processo de desenvolvimento da consciência do eu por meio da apropriação e da criação de cultura.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
BRASIL, DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Conselho de Educação do Distrito Federal, Portaria n. 389, de 4 de

setembro de 2018. Aprova **Currículo em movimento do Distrito Federal**: Educação Infantil. 2. ed. Brasília, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 37. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

JERSILD, Arthur T. **Psicologia da criança**. Trad. Marta Botelho e Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Livraria Itatiaia Limitada, 1966.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia**: conceitos e aplicações. São Paulo: Makron Books, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: Lev Semionovich Vigotski. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka, Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Parte II

**Cotidianos com bebês e crianças:
alinhavando experiências intergeracionais**

5. Atividades em grupo na escola das infâncias: sentir, pensar, saber e fazer em (co)laboração

Andreia dos Santos Gomes Vieira
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a atividade em grupo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, elucidando o duplo protagonismo na ação educativa da escola das infâncias: a) das crianças, em sua ação participativa e ativa; e, b) da professora e do professor no papel de organizador do espaço social de aprendizagem. As atividades apresentadas nas análises foram realizadas com diferentes grupos de crianças pequenas, do 2º período, nos anos de 2015 a 2017, em que a primeira autora¹ atuou como professora de sala de referência em unidades escolares da Rede Pública de Ensino, situadas em regiões administrativas da periferia do Distrito Federal. Pontuamos que atividade em grupo se configurou como atividade permanente nas jornadas de experiências propostas, a partir da concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve nas relações com os outros e com a cultura, em meio a práticas cotidianas a ela disponibilizadas. (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças, por meio da indissociabilidade do educar e do cuidar. Destarte, o processo educativo com vista à integralidade das crianças deve então se consolidar por meio de uma educação zelosa, com práticas em que o cuidar não se restringe à proteção e ao atendimento das necessidades dos aspectos físicos; e, o educar está para além de

¹Andreia dos Santos Gomes Vieira.

acesso ao conhecimento, "[...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças" (BARBOSA, 2009, p. 69).

Conceber a Educação Infantil como um direito de bebês e crianças requer, entre outros aspectos, compreender o valor da educação para seu desenvolvimento, tanto como política pública, que perpassa e impacta o âmbito social na articulação intersetorial com outras áreas, como saúde, assistência social etc. quanto, e primordialmente, a sua humanização, na conquista de suas capacidades especificamente humanas.

Nessa perspectiva, este artigo está organizado em três tópicos discursivos com relatos de experiências de educação colaborativa na escola das infâncias em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, considerando suas contribuições para o processo de humanização das crianças a partir de seus pressupostos teóricos e da reflexão sobre as ações pedagógicas organizadas e vivenciadas pelas crianças.

Teoria Histórico-Cultural: aspectos para (re)pensar ações na Educação Infantil

Vigotski (2003, p. 37) afirma que a educação tem caráter social, é "a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo", capaz de mudar a conduta filogenética e contribuir para a interlocução de novas formas de reação do organismo imbricadas na ontogênese. As reações do organismo são influenciadas pela estrutura do ambiente cultural no qual o indivíduo se desenvolve e nas atividades que realiza. As reações são sociais antes de se tornarem individuais, e fundamentais para o desenvolvimento do comportamento humano, para as neoformações, desde as mais simples às mais complexas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como: a atenção voluntária, memória, imaginação, abstração, consciência, percepção, atenção, fala,

pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, aspectos fulcrais no processo educativo. Embora tenham base biológica, estes processos não nos são dados pela natureza, são aprendidos nas relações estabelecidas com os outros, parceiros mais experientes e com o mundo.

Sob a ótica desta perspectiva teórica, a base do processo educativo deve ser a experiência pessoal da criança. O menosprezo à experiência pessoal da criança ou a sua passividade são, do ponto de vista histórico-cultural, um relevante equívoco, pois "o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber" (VIGOTSKI, 2003, p. 76). Em outras palavras, o conhecimento, *a priori* social precisa ser internalizado pelo indivíduo, produzir sentido, promover novas combinações mediante as vivências já constituídas para, tornando-se experiência pessoal, transformar-se em saber. Desta forma, é notório que o outro não tem domínio da aprendizagem do indivíduo, esse é um processo subjetivo. Porém, a importância da ação subjetiva da pessoa em seu processo educativo, não diminui ou anula a ação do parceiro mais experiente na constituição de novas aprendizagens.

No âmbito da educação, a professora ou o professor, portadores de experiências sociais, são responsáveis por alavancar o processo educativo das crianças, das e dos estudantes. Na Educação Infantil, sob perspectiva Histórico-Cultural, a professora ou o professor deve ter atenção às peculiaridades do desenvolvimento infantil, intervindo não no que as crianças já sabem fazer sozinhas, mas naquilo que elas podem desenvolver, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2008), sob orientação ou em colaboração com parceiros mais experientes.

Como organizadores da experiência social da aprendizagem (VIGOTSKI, 2003), a professora ou o professor, a partir dos vínculos estabelecidos com as crianças, atuam na estruturação do espaço educativo, na seleção de materiais, na organização dos tempos, na construção de uma proposta curricular e pedagógica considerando as crianças e seus saberes articulados com o patrimônio cultural humano, é da professora ou do professor a

incumbência de ensinar as crianças. Ensino, que segundo Pasqualini (2010), é elemento basilar no trabalho pedagógico e educativo da escola das infâncias, mas que se difere da concepção conteudista e de transmissão de conhecimento, que por séculos permearam o contexto educacional.

Instruir ou ensinar, na perspectiva Histórico-Cultural corresponde a intervenção intencional e consciente da professora ou do professor, no processo educativo das crianças, organizando o espaço social de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento, com o objetivo de garantir a apropriação do patrimônio humano pela criança. Intervenção que precisa contemplar: a) a diversidade e a singularidade das crianças e de suas infâncias em uma organização do trabalho pedagógico com e pelas crianças, algo que não se faz desarticulado das experiências e dos saberes infantis; b) uma escuta atenta e sensível na observação das crianças e de suas brincadeiras; c) o reconhecimento e a valorização de suas ações, no atendimento às necessidades, desejos e interesses manifestados por elas; d) em sua participação ativa no gerenciamento e realização das propostas pedagógicas; e, e) os registros e reflexões da professora e do professor das propostas educativas e dos percursos individuais e coletivos das crianças. Todo o processo educativo precisa fazer sentido tanto para as crianças quanto para a professora, ou professor, por meio de um duplo protagonismo que se configura de forma dialógica e recursiva.

Conceber a criança “sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.14) requer romper com a visão unilateral e adultocêntrica do processo educativo, estar atenta ou atento “à criança e às suas inúmeras formas de expressão, criando ambientes de compartilhamento, e sobretudo acreditando nas diversas possibilidades de desenvolvimento da criança” (MARTINEZ, 2017, p.69).

Neste sentido apresentamos a atividade em grupo como uma ação pedagógica que responde à finalidade de dar visibilidade às crianças e suas culturas infantis, por meio da participação ativa e

da relação criança-criança em diferentes propostas educativas intencionalmente planejadas.

Almeida (2011) define a atividade em grupo, ou as atividades coletivas como aquelas realizadas com todas as crianças ao mesmo tempo, em que a produção envolve todo o grupo em atividades nas quais há a complementaridade de ideia uns dos outros:

São atividades em que as crianças estabelecem relações de reciprocidade, de trocas que suscitam a construção de pontos de vista próprios e possibilitam que elas aprendam a aceitar o ponto de vista dos colegas e dos adultos envolvidos na situação, mesmo que, para isso, seja necessário superar alguns conflitos (ALMEIDA, 2011, p. 192).

Nas atividades em grupo que compõem as análises deste artigo, a relação criança-criança é privilegiada, o que evoca uma concepção de educação que não se centra na transmissão de conteúdos ou na figura da professora ou do professor, mas na dinamicidade existente nas relações infantis estabelecidas entre as crianças, vistas como potentes na realização de um currículo que distingue as experiências como substanciais para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

A cultura de pares é produzida de forma coletiva nas relações entre as crianças de idade próxima, em meio ao mundo social, cultural e natural. Refere-se a um grupo que se constitui “cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades recorrentes ou, ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto” (BARBOSA, 2014, p. 656). Ou seja, são produções culturais infantis engendradas em brincadeiras, em conversas, compartilhando objetos, afazeres, necessidades ou interesses.

Isto posto, a nossa premissa é que a atividade em grupo, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, que versa pela experiência pessoal como base para o trabalho pedagógico, favorece as aprendizagens e o desenvolvimento por meio do fortalecimento da cultura de pares. Ao mesmo tempo mostra-se uma estratégia

pedagógica que propicia à criança conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contemplando a organização curricular em campos de experiências.

Um monstro a muitas mãos

A imagem que segue retrata uma atividade em grupo após a leitura compartilhada do livro *O domador de monstros* (2003), de Ana Maria Machado (VIEIRA; CERQUEIRA, 2018). Na narrativa que tem estrutura de acumulação, a autora conta a história de Sérgio, uma criança que para espantar o medo dos monstros imaginários que via nas paredes de seu quarto, criava outros.

Depois da roda de conversa, em que as crianças puderam partilhar suas impressões sobre a história, foi proposto pela professora que as crianças em grupo criassem seus monstros. Os materiais utilizados foram uma cartolina e giz de cera. Seguindo o caráter dessa atividade, as crianças precisaram negociar as características do monstro que iriam criar em colaboração e tudo que se relacionasse a sua produção: como iriam desenhar, que cores usariam para colorir, o que fariam, quem faria. Ou seja, era preciso que conversassem, ouvissem cada um dos colegas participantes para que chegassem ao consenso de cada uma das ações, que tomariam para a resolução da atividade.

Após a criação do desenho, as crianças foram chamadas para reunirem-se novamente na roda de conversa para que os grupos apresentassem seus monstros, e compartilhassem suas histórias. As crianças posicionaram-se em pé, de modo a que todos pudessem observar a produção durante a fala do grupo.

Imagem 1 - Desenho coletivo monstro



Fonte: Arquivo pessoal de Andreia dos Santos Gomes Vieira

A socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017) são aprendizagens vislumbradas pelas escolas das infâncias e a atividade em grupo pode tornar-se potencializadora das mesmas, por ser uma atividade intencionalmente planejada e organizada para esses fins. Defendemos que a socialização, a autonomia e a comunicação são fundamentais para o viver e conviver numa sociedade democrática, e devem fazer parte da vida coletiva das crianças. Desta forma também acreditamos, enquanto professoras das infâncias, na importância das relações para o desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade, aspectos que podem ser contemplados na proposta educativa da atividade em grupo.

Acreditar na importância das relações para o desenvolvimento infantil nos mobiliza a pensarmos as complexas e distintas relações que as crianças estabelecem em seu cotidiano. A atividade em grupo oportuniza aprender por meio da participação ativa, fazendo junto, decidindo de forma colaborativa, gerindo a relação estabelecida com outros parceiros que necessariamente não são a professora ou o professor, rompendo com uma lógica que ainda é frequente em nossas instituições educativas de que a professora, ou o professor, estão na centralidade do processo educativo.

Tanto as crianças da mesma idade ou de idades distintas podem favorecer, na relação, as aprendizagens e o desenvolvimento, como também o fortalecimento da cultura de pares, produzida e compartilhada no encontro das crianças. Assim, para além das atividades organizadas na sala de referência, é importante que outros espaços escolares se tornem territórios de convivência e troca entre as crianças. Isto sugere a implicação não apenas de professoras e professores, como de outros profissionais que colaboram, participam e efetivam a proposta pedagógica institucional. Todas as ações da escola das infâncias atentas e respeitosas para com as crianças devem ser compartilhadas entre a comunidade escolar e estar em sintonia com as especificidades do atendimento educativo de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

O relato abaixo é resultado da elaboração coletiva e criativa das crianças, negociada durante a realização da atividade de criação dos monstros. Uma elaboração que tem por base a experiência estética, de modo que a narrativa é acrescida de novos elementos, que são produções autorais das crianças, fruto dos processos imaginativos e de criação.

Esse é o Diogo, ele é um monstro que mora na parede, mas só aparece à noite, quando as crianças vão dormir e tá um pouco escuro. Ele tem duas mãos, sete chifres, cinco braços, muitas pernas, quatro umbigos, quatro orelhas. Ele é corajoso, forte e bem engraçado. Às vezes ele é bravo também. Esses aqui do lado dele são os irmãos dele. Eles também são engraçado porque faz coisas engraçadas. Ele só dá medo quando fica bravo. Ítalo, Guilherme e Juliano², produção oral (NOTAS DA PESQUISADORA, 2015).

Para Vigotski (2018), a imaginação constitui-se de elementos da realidade, presentes na experiência anterior da pessoa, todavia estes elementos nunca se repetem de forma idêntica, não são simples recordações do vivido, “mas uma reelaboração criativa de

² Os nomes das crianças são fictícios por questões éticas de pesquisa.

impressões vivenciadas. [...] baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Ainda segundo o autor, são as experiências o grande material que nutre a atividade criadora da imaginação, assim quanto mais a criança vê, ouve e vivencia mais materiais e elementos terá para sua imaginação.

Na Teoria Histórico-Cultural, a imaginação é essencial para as atividades mentais humanas, estando presente em todo contexto cultural que cerca o ser humano. É a base de toda a atividade de criação, manifestada desde as grandes obras às mais simples produções em que se imagina, combina e se cria algo novo.

Dada a importância das experiências para os processos imaginativos e para a atividade criadora, cabe à escola das infâncias possibilitar diferentes e diversificadas vivências para que as crianças ampliem suas possibilidades relacionais e, conseqüentemente suas experiências pessoais, que devem ser, segundo Vigotski (2003), base para o trabalho pedagógico com as crianças.

Embora o foco da discussão não seja a experiência estética com a literatura, contexto em que se dá a atividade em grupo em questão, pontuamos que as vivências estéticas representam um campo diversificado e rico de possibilidades de enriquecimento das experiências infantis. Nesta atividade em que as crianças foram desafiadas a se colocarem, a escutarem e negociarem seus pontos de vistas e impressões, considerando ainda que a experiência é sempre singular, os contatos com a arte, com a literatura infantil, trazem para a atividade coletiva possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento significativos. Estas experiências se entrecruzam na criatividade das crianças e na cultura de percepções artísticas próprias e de outros. A literatura infantil pode tornar-se o contexto para as relações estabelecidas entre as crianças e o conhecimento nas atividades em grupo ou em momentos de brincadeira, cujos enredos permeados pela criatividade, pela emoção e pela imaginação, podem suscitar sentidos mediados pela linguagem.

O mapa da nossa escola

Os mapas são instrumentos culturais de representação da realidade, uma forma de comunicação que pode se tornar uma maneira divertida de explorar o espaço, de desencadear conversas sobre a história dos lugares retratados, das pessoas, a partir das imagens representadas.

Nas imagens que se seguem, a atividade em grupo passou pelo desafio das crianças criarem juntas uma representação da escola, em colaboração. Antes dessa prática acontecer, as crianças tiveram acesso a mapas, relataram seus conhecimentos acerca do tema, manusearam globo terrestre, brincaram de caça ao tesouro e claro, exploraram a escola. Isso não se deu em apenas uma tarde, e durante o exercício foi preciso uma roda de conversa extensa e profícua para que o mapa traduzisse as ideias compartilhadas entre as crianças. A ação também exige participação ativa da professora e do professor na mediação, articulação e provocação de ideias, instigando as elaborações infantis.

Imagem 2 - Processo de criação do mapa da escola



Fonte: Arquivo pessoal da profa. Andreia dos Santos Gomes Vieira

Observar os espaços, planejar os trajetos, avaliar as proposições, discutir as hipóteses, articular elementos do local,

transpor para o papel o que está no campo das ideias, foram ações mobilizadas para a realização da atividade. Constituem-se elementos importantes na formação de conceitos matemáticos e científicos que passam pela ação da professora e do professor na instrução das crianças pequenas.

Os conceitos matemáticos e científicos são conhecimentos que devem fazer parte do contexto da Educação Infantil. Não é papel da escola das infâncias limitar ou hierarquizar o conhecimento. Se é direito das crianças o acesso a todo o patrimônio humano, é função da professora, ou do professor, contribuir para as máximas possibilidades de desenvolvimento delas. Não possibilitar às crianças acesso aos conhecimentos científicos ligados à física, química, biologia, ou ainda limitar conhecimento matemático por julgar complexos para as crianças, é retirar delas a possibilidade de vivenciarem experiências que contemplem essas linguagens articuladas na proposta curricular por meio dos Campos de Experiências.

Cabe aqui uma reflexão acerca de que concepção de ensinar ou instruir tem a perspectiva Histórico-Cultural, uma vez que há no campo da educação das crianças um profícuo debate em defesa das especificidades do trabalho pedagógico, que tem o educar e o cuidar como indissociáveis. Também se discute sobre a constituição de uma identidade própria, que distancie a escola das infâncias tanto do caráter assistencialista e/ou de uma cultura escolarizante, fragmentada e conteudista. Essa perspectiva de ensino é vista com ênfase ao aspecto cognitivo em detrimento a outros aspectos do desenvolvimento, o que nutre, segundo Pasqualini (2010), um ideário antiescolar e a negação do ato de ensinar.

Assim, instruir, segundo a Teoria Histórico-Cultural, corresponde a intervenção intencional e consciente da professora ou do professor no processo educativo das crianças, organizando o espaço social de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento psíquico, com o objetivo de garantir a apropriação do patrimônio humano pela criança. Considerando as especificidades das crianças, o processo de instrução também é específico, não obedece a uma lógica de transmissão de conteúdos, sendo "preciso ensinar

na e pela brincadeira [...] romper com a artificial dicotomia entre “atividades dirigidas” (supostamente para ensinar) e “atividades livres” (supostamente para brincar)” (PASQUALINI, 2010, p.185).

Diante desse contexto passamos ao nosso próximo ponto de análise, que traz a brincadeira, direito das crianças e eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, como estratégia pedagógica com vistas às aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Brincar, brincar e brincar

A brincadeira, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é a atividade principal das crianças da pré-escola, aquela capaz de guiar o desenvolvimento. Não porque a criança dedica maior parte do seu tempo para a brincadeira ou por prazer, pois existem situações na brincadeira que podem gerar descontentamento ou frustração, mas por ser capaz de guiar a ação do indivíduo na direção de satisfazer as necessidades, gerando mudanças no psiquismo e no comportamento.

O brincar é direito das crianças e eixo estruturante das práticas pedagógicas, e deve fazer parte das experiências vivenciadas pelas crianças nas ações educativas da escola das infâncias, conforme preconizam as DCNEI (2013). A criança não nasce sabendo brincar, como outras atividades humanas, o brincar é aprendido. Na relação com outros, por meio da brincadeira, sua capacidade simbólica acrescida de sua atividade manipulatória objetiva desenvolve-se e a criança vai conscientizando-se e ampliando sua experiência social, e internalizando a experiência pessoal.

A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil não se dá pelo fato da criança dedicar mais tempo a essa atividade, mas pela capacidade da brincadeira de guiar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Para Vigotski (2008) a relação entre brincadeira e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento, em que a ação do brincar é capaz de criar a zona

de desenvolvimento iminente por meio dos processos imaginativos e de criação.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

É importante frisarmos que a brincadeira a qual Vigotski e seus colaboradores se referem é a do faz de conta, a de jogos de papéis em que as crianças, por meio da imaginação, reelaboram atividades sociais e, buscam representá-las em sua própria ação, na relação com outros e/ou com objetos da cultura.

A imagem abaixo ilustra uma das atividades em grupo, intencionalmente planejada e organizada, que contempla a atividade do brincar, a brincadeira de casinha. Para a ampliação do enredo das crianças foram utilizados além das panelinhas, talheres e outros brinquedos que representam objetos da cultura, disponibilizando água, corante líquido e uma barraca. As crianças acrescentaram pedrinhas e folhas que coletaram no espaço verde na escola das infâncias:

Imagem 3 - Brincando de casinha



Fonte: Arquivo pessoal de Andreia dos Santos Gomes Vieira

As crianças geriram a atividade, distribuíram os papéis e atuaram em conformidade com as regras sociais e de comportamento ditadas pela situação imaginária. Diferentemente do que muitos acreditam, a brincadeira de faz de conta não é uma brincadeira “livre”. A criança é livre para criar o jogo, porém, ao assumir um papel sua interpretação estará subordinada às regras que a regem, ou seja, nas situações imaginárias, a criança experienciará uma situação concreta em que desenvolverá sua autorregulação, autogerindo seu processo volitivo, seus interesses e necessidades.

[...] a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral. (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Durante as brincadeiras as crianças experimentam diferentes situações decorrentes das relações estabelecidas, de colaboração, de argumentação, de divisão do espaço, de papéis ou de brinquedos, de conflitos, que podem em alguns momentos necessitar da intervenção da professora ou do professor. Organizar o espaço social da aprendizagem, tendo a brincadeira como contexto, não implica a falta de acompanhamento ou supervisão do adulto. Além de participar da brincadeira, afinal como já foi comentado, a criança precisa de outros para aprender a brincar, o momento da brincadeira é um espaço/tempo pedagógico de observação, de instrução, de colaboração para as aprendizagens das crianças e, também, de avaliação.

Deste modo, chamamos atenção para o fato de que mesmo na atividade em grupo em que privilegie a relação criança-criança, indicando o protagonismo infantil na criação e realização da atividade, não se exime o papel da professora e do professor na organização do espaço, dos materiais e das variadas oportunidades criadas e oferecidas para as crianças brincarem, se relacionarem, compartilharem suas experiências. Incidindo, também, um duplo protagonismo que se revela na relação entre as crianças, que atuam ativamente, nesse episódio, na brincadeira, e entre a professora ou o professor que organiza o meio com vistas às aprendizagens.

Em uma atividade avaliativa realizada com as crianças, prática permanente nas rotinas pedagógicas com as turmas de crianças pequenas, o tema foi a atividade em grupo. Era preciso saber o que as crianças estavam pensando sobre a atividade que fazia parte de nossa rotina, como a percebiam, o que achavam da proposta pedagógica.

É importante que as professoras e os professores desenvolvam práticas de escuta e acolhimento das expressões das crianças, de suas impressões, interesses e necessidades, buscando compreender os sentidos produzidos por elas na vivência de seus processos educativos. A escuta atenta e sensível às crianças pode se configurar um elo de aproximação e consolidação dos vínculos, além de ser imprescindível, pois as crianças são as principais

afetadas pela organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Deste modo, é recomendável que professoras e professores não busquem apenas a participação ativa das crianças pequenas nas atividades pedagógicas, mas considerem efetivamente seus posicionamentos no planejamento, organização e gerenciamento das jornadas de experiências. Sobre a atividade em grupo as crianças ³apontaram:

"Tem que fazer com os colegas, tem que fazer com os colegas mesmo." (Lúcio, 5 anos).

"Ah! Tem que ajudar. A gente fez com todo mundo, juntinhos com os amigos" (Emília, 5 anos).

"É... Tem vezes que o outro não presta atenção e pergunta pro outro. E a gente ensina." (Mônica, 5 anos).

"A gente vai fazer a atividade em grupo. Tem também uma coleguinha que quando a gente não entendeu, a gente pergunta pra ela." (Edna, 5 anos).

"Nós ficamos pensando, pensando e pensando, falando, falando e falando e a gente combina" (Saulo, 5 anos).

Pelos depoimentos das crianças podemos compreender que percebem a atividade em grupo como um momento de partilhar, de ensinar, de aprender com os pares, e de negociar para chegar a um consenso. A atividade também oportuniza, como podemos identificar em algumas falas, que além da professora, os colegas representam alguém a quem podem recorrer quando sentem necessidade, nos permitindo interpretar que as crianças percebem como as relações que estabelecem em seus grupos, no desenvolvimento de suas atividades, são importantes para seu processo educativo.

Outro ponto importante que podemos ressaltar, se inscreve na fala de Saulo, 5 anos, quando descreve "*Nós ficamos pensando, pensando e pensando, falando, falando e falando e a gente combina.*", além de evidenciar o processo de criação, por meio do movimento

³ Os nomes das crianças são fictícios por questões éticas de pesquisa.

do pensamento e da imaginação “*pensando e pensando*”, (VIEIRA; CERQUEIRA, 2019, p.72), evidencia a relação dialógica com seus pares, “*falando e falando e a gente combina*”, indicando como na atividade em grupo, a relação constituída, contribui para atitudes e comportamentos democráticos. Isso corrobora princípios balizadores contemplados nas DCNEI (2013), e de onde emergem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017).

Considerações finais

Por meio da atividade em grupo, as crianças têm a possibilidade de experimentar e agir em um microcosmo que representa complexas relações sociais produzidas no macrocosmo da sociedade, em que escuta, fala, argumentação, negociação, respeito, são aspectos importantes para a vida coletiva imersa em uma cultura. Assim, a atividade em grupo representa para nós uma possibilidade de construção de uma educação pautada nos princípios democráticos e uma potência no vislumbre de uma Educação Infantil que versa pelo protagonismo infantil, sua experiência pessoal e pelo protagonismo da professora e do professor, organizadores do espaço social de aprendizagem, como princípios intrínsecos em sua concepção educativa.

Em uma análise sob o viés da Teoria Histórico-Cultural percebemos que a atividade em grupo é favorecedora de conceitos que integram seus pressupostos teóricos: a) as crianças como seres de possibilidades; b) a aprendizagem por meio das relações colaborativas com parceiros mais experientes; c) o papel da professora e do professor como organizadores do espaço social de aprendizagem e responsáveis pela instrução das crianças; d) a brincadeira como atividade-guia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento; e, e) a educação como processo concreto de elaboração de novos nexos, novas reações e novas condutas por meio da experiência pessoal.

Referências

ALMEIDA, Ordália Alves. Fazer e viver o cotidiano na educação infantil. In: **O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador**. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 175-194 (Série mesa educadora para a primeira infância; 3). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214769por.pdf>>. Acesso em: 10 Fev. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2021

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v.14, n. 43,p. 645-667, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>>. Acesso em: 25 Abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 Abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em <<https://www.educacao.df.gov.br/wp->

conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>. Acesso em: 21 Abr. 2021.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017, p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel e o ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Literatura Infantil: uma escolha pedagógica na rotina da educação infantil. *In*: SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula Gomes de (Orgs.). **Infâncias, histórias e emoções: processos imaginativos em narrativas com crianças**. Curitiba: CRV, 2018, p. 63-78.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, jun. 2008. Disponível em:<<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico livro para professores. Lev Semiónovich Vigotski; tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

6. Contribuições para a apropriação de conhecimentos científicos na Educação Infantil: o conhecimento do Universo

Luciana Luriko Hayashi Sakai
Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda

Introdução

Este capítulo objetiva analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a formação de conceitos e apresentar proposições didáticas em Ciências da Natureza para a Educação Infantil, segundo esses pressupostos.

Segundo Vigotski (2009), no momento em que a criança conhece pela primeira vez o significado de uma palavra, inicia-se o complexo processo psicológico de desenvolvimento do pensamento, a formação do conceito. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (complexas ou culturais), como a percepção, memória, pensamento e imaginação, ocorre por meio da instrução, ou seja, de processos educativos. Sendo assim, há uma relação entre psicologia e pedagogia. Deve-se propiciar às crianças processos pedagógicos que dialoguem com os diferentes graus do desenvolvimento psíquico. Saviani (1997) afirma que a escola é fundamental para o processo de humanização, identificando as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, transformando-o em uma forma assimilável para as crianças no espaço e tempo escolares.

Destaca-se a importância da atuação da professora, ou do professor de forma colaborativa e intencional, organizando o espaço social, propondo experiências que possibilitem a apropriação do patrimônio cultural da humanidade pela criança. Nesse sentido, a ação docente intencional, conhecendo

especificidades do desenvolvimento psíquico, orienta e promove a formação de conceitos científicos, constituindo a criança em sua integralidade, de modo que, conhecendo o mundo, conscientize-se de suas múltiplas determinações e se constitua como sujeito da sua transformação.

Com vistas a compreender o papel da educação na promoção do desenvolvimento do pensamento por conceitos, discute-se aqui sobre a Teoria da Atividade, a periodização do pensamento infantil segundo as contribuições de Leontiev e Vigotski. Apresenta-se também uma proposta de planejamento pedagógico sobre o conhecimento do Universo. Espera-se que as análises e reflexões apresentadas neste artigo forneçam subsídios para o planejamento de ações e práticas pedagógicas que possibilitem a apropriação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento integral da criança, para sua compreensão do mundo e de si mesma, a fim de intervir e nele viver.

A Teoria da Atividade

As relações dos sujeitos entre si, com o mundo e os objetos socialmente elaborados, constituem as atividades humanas. Leontiev (*apud* SANTOS; ASBAHR, 2020) explica que a atividade humana deve ser a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano. Elkonin (2012) esclarece a importância do conceito de atividade dominante (atividade principal ou guia), reafirmando o conceito desenvolvido por Leontiev (*apud* ELKONIN, 2012, p. 155, grifo nosso):

Dessa forma, ao estudar o desenvolvimento mental da criança devemos começar do desenvolvimento de sua atividade, conforme **essa atividade surge das condições concretas, dadas, da vida da criança.** [...] Vida ou atividade em geral não é construída mecanicamente a partir de formas particulares de atividade. [...] **Alguns tipos desempenharão um papel condutor no desenvolvimento, outros desempenharão um papel menor.** [...] De

acordo com isso, poderíamos dizer que cada estágio do desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança para com seu meio, por uma atividade dominante àquele dado estágio.

Davidov (*apud* PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103) define atividade como “[...] uma unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações”. Para Leontiev, toda atividade humana tem sua gênese em um motivo. Por motivo o autor denomina a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta. A estrutura da atividade conta com um conjunto de ações encadeadas e articuladas entre si, mobilizadas pelo motivo da atividade, e que visam a responder a finalidades específicas; as finalidades, por sua vez, não coincidem com o motivo gerador da atividade, mas podem estar em consonância ou dissonância em relação a ele. Cada ação possui sua dimensão operacional uma vez que se concretiza por meio de um conjunto de operações (LEONTIEV, 2004; 2010). Depreende-se, portanto, que a condição para a existência de um motivo, bem como da atividade, é a existência de uma necessidade humana. Leontiev (*apud* SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 11) afirma que “Enquanto fenômeno dialético, o processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade cria novas necessidades, de modo que o motivo não é apenas gerador da atividade como também se produz na e pela atividade”.

Nesse processo de apropriação da cultura humana, a atividade dominante condiciona mudanças nos processos psíquicos da criança. As mudanças são de caráter qualitativo gradual e suscetíveis as suas condições sociais e históricas, de vida e educação.

Em síntese, a ação educativa destina-se a promover o desenvolvimento multilateral das crianças e, para que isso ocorra, é imprescindível o conhecimento da periodização do desenvolvimento infantil, que abarca a atividade principal, assim

como as auxiliares de cada período, a situação social de vida e da educação e as neoformações, que indicam de fato o desenvolvimento com a mudança de atividade e a transição para um novo período.

A periodização do desenvolvimento infantil

De acordo com Elkonin (2012), o desenvolvimento não é um processo evolutivo linear, antes, é marcado por rupturas e pela emergência de novas estruturas psíquicas, em um processo ascendente espiral. Considera, nesse sentido a proposição de Pavel P. Blonsky e Lev S. Vigotski, segundo a qual o desenvolvimento da criança é um processo de transformações qualitativas acompanhado por crises, rupturas, que ocorreriam entre épocas ou períodos de desenvolvimento específico. Na transição de um período para outro, há a formação de novas estruturas de personalidade, ausentes em períodos anteriores, em um processo dialético sob condições sócio-históricas concretas (ELKONIN, 2012).

Elkonin (2012), seguindo o conceito de atividade dominante de Leontiev, enfatiza que em cada período de desenvolvimento novas ações e operações criam situações para a mudança de atividade dominante, o que possibilita a formação de novos motivos e formação de novas funções psíquicas superiores, próprios do novo período de desenvolvimento, caracterizando uma revolução. A mudança de atividade dominante marca a ruptura, a crise, a transição para um novo período de desenvolvimento, representando salto qualitativo na consciência da criança, engendrando uma mudança qualitativa na sua relação com a realidade (PASQUALINI; EIDT, 2016).

As mudanças qualitativas que marcam o desenvolvimento do psiquismo se expressam nas chamadas neoformações, que são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento. As novas formações psíquicas superam as existentes no período anterior, no mesmo momento em que as tomam como base. “Por

isso, a cada novo período, as novas conquistas que estão sendo engendradas no psiquismo infantil já lançam, ao mesmo tempo, as bases ou premissas para o desenvolvimento no período subsequente” (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Considerando as proposições de Lev S. Vigotski sobre o desenvolvimento do afeto e do intelecto como uma unidade dinâmica, D. B. Elkonin propõe a periodização do desenvolvimento seguindo uma alternância entre as atividades dominantes (Quadro 1): no primeiro grupo há o domínio na esfera afetivo emocional, caracterizado pela apreensão dos objetivos, motivos e normas de relações entre as pessoas; no segundo grupo há o domínio na esfera intelectual cognitivo, que inclui atividades com as quais as crianças apreendem procedimentos de ação com objetos socialmente produzidos. A cada nova época a criança se volta à dimensão afetivo emocional estabelecendo uma relação qualitativamente superior em função do desenvolvimento de sua atividade e consciência (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Quadro 1 – Síntese da teoria da periodização do desenvolvimento humano de D. B. Elkonin

| | Períodos | Idade (anos) | Atividade dominante | Domínios |
|-------------------|----------------------|---------------------|---|---|
| Primeira Infância | Primeiro Ano | 0 a ± 1 | Comunicação emocional direta | Afetivo emocional (relação criança-adulto social) |
| | Idade Inicial | ± 1 a ± 3 | Atividade objetal manipulatória | Intelectual cognitivo (relação criança-objeto social) |
| Infância | Idade Pré-escolar | ± 3 a ± 6 | Brincadeira de papéis sociais | Afetivo emocional (relação criança-adulto social) |
| | Idade Escolar | ± 6 a ± 10 | Atividade de estudo | Intelectual cognitivo (relação criança-objeto social) |
| Adolescência | Adolescência Inicial | ± 10 a ± 14 | Comunicação íntima pessoal | Atividade profissional e estudo |
| | Adolescência | ± 14 a ± 17 | Afetivo emocional (relação criança-adulto social) | Intelectual cognitivo (relação criança-objeto social) |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise de Pasqualini e Eidt (2016), Elkonin (2012).

Para ampliar a compreensão do desenvolvimento infantil, segue-se uma síntese do sistema de funções psíquicas, atividades auxiliares, necessidades e neoformações que caracterizam cada período (Quadro 2):

Quadro 2 - Síntese das funções psíquicas, atividades auxiliares, necessidades e neoformações que caracterizam cada período do desenvolvimento

| Período | Funções Psíquicas | Atividades Auxiliares do desenvolvimento | Necessidades | Neoformações |
|-------------------|---|---|---|---|
| Primeiro Ano | Percepção-afecção-ação. | Início da ação com objetos (manipulação, exploração e imitação). | Comunicar-se com os adultos. Cuidado e chamar a atenção (para manter contato/engajar o adulto em trocas emocionais). | Consciência embrionária de si mesma. Aparecimento embrionário da vontade própria. |
| Idade Inicial | Percepção (atenção, memória e pensamento subordinados à percepção – pensar é agir). | Início de brincadeira de papéis sociais com objetos do cotidiano. Início das atividades produtivas (artísticas e de construção). | Apropriar-se dos modos socialmente elaborados de ação com o objeto. Apropriar-se da função do objeto. | Entrecruzamento entre linguagem e pensamento. |
| Idade pré-escolar | Memória (percepção, atenção e pensamento subordinados à memória). | Atividades produtivas (artísticas e de construção). Trabalhos elementares (cuidar de plantas e animais, arrumar a cama, dentre outros) Início da atividade de estudo. | Explorar o mundo dos adultos, suas relações e atividades. Explorar como os adultos atuam (origem da brincadeira de papéis sociais). | Consciência do eu e do mundo. Autodomínio da conduta Imaginação. |

Fonte: Elaboradas pelas autoras a partir da análise de Pasqualini e Eidt (2016).

Tendo discorrido sobre o desenvolvimento infantil que ocorre como sistema, segue-se agora ao desenvolvimento do pensamento com vistas a compreender a formação de conceitos.

Periodização do desenvolvimento do pensamento: formação de conceitos

A atividade de instrução, realizada na escola é fundamental para o processo de humanização das educandas e educandos. Marsiglia e Magalhães (2017) citam que o desenvolvimento só se produz por meio da instrução que acarreta aprendizagens, processo denominado de lei geral do desenvolvimento, elaborada por Vigotski. Nela, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes ao longo do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades sociais, como funções intersíquicas; e a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Nesse processo, haverá sempre as relações sociais com outros adultos, em uma ação colaborativa e intencional, possibilitando a apropriação das objetivações, da cultura produzida pela humanidade. O processo de apropriação caminha dialogicamente com o desenvolvimento do psiquismo.

O psiquismo humano vai se tornando complexo a partir das objetivações e vai se firmando como sistema interfuncional. Esse sistema é a totalidade formada por um amálgama de processos psicofísicos (funções psíquicas), como a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, e é responsável por representar subjetivamente a realidade objetiva (MARTINS, 2016).

Segundo Marsiglia e Magalhães (2017), atividades que exploram a sensorialidade alçam o desenvolvimento das outras funções psicológicas. As sensações apreendidas a partir de um objeto permitem a atribuição de características, e a consequente formação da imagem total do objeto. Ainda, o nome do objeto é associado a esta imagem. As autoras afirmam que a percepção é construída a partir da estimulação complexa e que resulta de conexões “estáveis” entre o objeto e os sistemas perceptivos da criança. A criança passa a utilizar a memória, pois as informações sobre o objeto foram registradas a partir da formação das conexões

estáveis. A palavra é fundamental para que a imagem do objeto exista na consciência.

Trabalhar a ampliação da percepção e a memória são tarefas fundamentais na Educação Infantil, pois os processos que envolvem o ato de lembrar e reproduzir algo na ausência do objeto ou elemento, são fundamentais para o processo de criação. “A criança necessita apreender experiências e conhecimento humano acumulado no ambiente em que vive, para criar” (ARCE; SILVA; VAROTTO, 2011, p. 44). Na atividade criadora, o cérebro da criança realiza uma reelaboração de impressões vivenciadas. Segundo Vigotski (2018, p. 16): “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. Este autor relata que a imaginação é a base para toda atividade criadora artística, científica e técnica.

A partir das informações já descritas, há que se destacar a importância da linguagem e do pensamento:

Na superação da mera captação sensível, duas funções se destacam, carreando todas as demais, sendo elas: linguagem e pensamento. Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de palavra e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento (MARTINS, 2016, p. 1574).

Leontiev e Vigotski dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento do pensamento, cada um com uma categoria de análise, que seriam, *atividade* em Leontiev e *estruturas de generalização* em Vigotski. Há, portanto, duas proposições relativas à periodização do desenvolvimento do pensamento. Martins (2016) aponta que há coerência interna e intercomplementaridade entre tais proposições, e considera que a categoria *atividade* encerra dimensões mais amplas, e baliza o ordenamento lógico que se manifesta nas *estruturas de generalização*.

Contribuições de Leontiev acerca do desenvolvimento do pensamento

A proposição de Leontiev destaca a existência de três tipos de expressão do pensamento, tendo como referência de análise a natureza da atividade humana que sustenta a relação sujeito-objeto: *pensamento efetivo ou motor vívido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato ou lógico discursivo*. Em decorrência da relação sujeito-objeto vai se instituindo a imagem subjetiva da realidade (MARTINS, 2016).

O *pensamento efetivo ou motor vívido* acompanha ativamente a atividade guia comunicação emocional direta bebê-adulto. Os processos iniciais de análise, síntese e generalização do bebê encontram-se ligados à manipulação dos objetos e as conexões estabelecidas circunscrevem-se ao campo sensório-perceptual. O ato de realização da tarefa está condicionado pelo impulso da operação e da exploração do meio como forma difusa de atendimento às necessidades. Destacam-se nesta fase, as funções psíquicas sensação, percepção e emoção, que se manifestam no bebê e na criança bem pequena. O exercício destas funções psíquicas promove a mobilização, de modo indireto, da associação da imagem subjetivada do objeto à palavra, auxiliando o desenvolvimento da fala. O desenvolvimento da linguagem permite a superação do pensamento efetivo ou motor vívido em direção ao pensamento figurativo.

O *pensamento figurativo* congrega a percepção requalificada pela fala. São altamente exigidas a atenção focal e a memória, que se tornam fundamentais para o campo das percepções e a realização das ações. Uma vez que nosso desenvolvimento ocorre em sistema, o pensamento figurativo é gestado no final da atividade objetual manipulatória, ganha as máximas expressões na brincadeira de papéis sociais, e seu declive na atividade de estudo.

No pensamento figurativo a ação é orientada pela imagem formada pela relação sensível com o objeto, e seu grande avanço consiste no fato dessas imagens serem uma forma de reflexo

psíquico da realidade. Essa forma é a consciência embrionária (MARTINS, 2016).

A aprendizagem da função social dos objetos e a construção do significado simbólico do mundo, que iniciam sua concretização a partir do desenvolvimento da linguagem, são conquistas que engendram as brincadeiras de papéis sociais. Nesta fase, são demandadas as operações lógicas do raciocínio (análises, comparações, generalizações, sínteses, abstrações) para a representação do objeto em sua máxima fidedignidade.

Na atividade de estudo vai se desenvolvendo o *pensamento abstrato ou lógico discursivo*, que se apoia em conceitos e raciocínios, voltados para a finalidade da ação. A linguagem promove alterações profundas nas funções psíquicas, possibilitando a fala, escrita, o cálculo, dentre outras atividades.

Contribuições de Vigotski acerca do desenvolvimento do pensamento

Prosseguindo para uma análise das proposições da periodização do desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2009) partiu da premissa de que os desenvolvimentos do pensamento e da linguagem possuem origens diferentes, que seguem linhas de desenvolvimento distintas e se entrecruzam por volta dos dois anos de idade, produzindo transformações profundas no comportamento humano. Assim, da mesma forma que mudam os significados das palavras ao longo do desenvolvimento da criança, mudam também as estruturas de generalização. Por meio dessa evolução dos significados da palavra, a linguagem e o pensamento se elevam no desenvolvimento. Segundo o autor, a transformação do significado da palavra são atos do pensamento consubstanciados na fala. As estruturas de generalização conferem características específicas à formação de conceitos, conformando três fases no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual (MARTINS, 2016).

O pensamento sincrético, próprio dos anos iniciais de vida, combina elementos que não possuem correspondência. Segundo Miranda e Sá (2020), qualquer objeto pode ser agrupado em qualquer conjunto, uma vez que as imagens sincréticas se baseiam em vínculos emocionais e subjetivos da criança em relação aos mesmos. O pensamento se desenvolve do geral para o particular, o bebê percebe o contexto e não os detalhes, fazendo com que chame de “uá” o pato, a lagoa onde este pato nada, qualquer líquido, inclusive a água que bebe no copo e o próprio copo. Nesse período, o significado da palavra avança, abrindo possibilidades para a forma de pensamento seguinte.

O pensamento por complexos caracteriza-se pela união, ou generalização, de objetos diferentes em complexos (grupos), com maior grau de coerência e objetividade, mas ainda dependente da experiência imediata. Segundo Vigotski (2009), a criança não forma complexos livremente, mas já encontra no discurso do adulto as palavras vinculadas a determinados grupos. O autor propõe cinco tipos de complexos, que correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos (MARTINS, 2016), conforme exposto no quadro 3:

Quadro 3 – Etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos

| EDPC | Características |
|----------------------|--|
| Complexo Associativo | Baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece comuns entre os objetos, como por exemplo, cor, forma, dimensão, dentre outros. |
| Por coleção | Fundamenta-se em relações que atendem à complementariedade funcional, por exemplo copo, prato, colher, faca, garfo, que a criança apreende em sua experiência imediata. |
| Por cadeia | A união é dinâmica e sequencial, o objeto é incluído na cadeia por atributo de caráter perceptivo-figurativo concreto. Pode adquirir caráter difuso com conexões altamente variáveis, por exemplo, árvore, pássaro, céu, nuvem, chuva. |
| Complexos difusos | Generalizações criadas ultrapassam a esfera do pensamento visual (sensorial) e prático, resultando de conexões inferidas pela criança a partir de relações de segunda ordem. Formam-se a partir de relações visuais (sensoriais) concretas. |
| Pseudoconceitos | A lógica interna e as generalizações ancoram-se nos traços concretos do objeto. As relações que a criança constrói consideram a palavra dada pela linguagem do adulto. Mesmo aparentemente demonstrando domínio sobre a palavra, não significa ter o pleno exercício do pensamento abstrato. |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da análise de Martins (2016).

O pensamento por complexos caracteriza a forma de pensar desde o término da idade inicial até o início da adolescência. Quando, então, o pensamento opera a partir dos conceitos propriamente ditos, dependendo do grau de desenvolvimento da linguagem e das experiências escolares de instrução intencional. Posto que não é a passagem cronológica do tempo que dá ao sujeito condições de ascender a esta forma de pensar.

Nesta fase do pensamento por conceitos, as generalizações seguem o plano lógico verbal com superação da experiência imediata. Na adolescência, o pensamento opera por meio dos conceitos propriamente ditos. O que se deve ao desenvolvimento da linguagem, que classifica, regula e generaliza a realidade (MARTINS, 2016). Segundo Vigotski (2009), o adolescente, mesmo já operando por conceitos, não abandona as formas elementares de pensamento por muito tempo; e os adultos não pensam sempre por

conceitos, podendo seu raciocínio transcórrer por complexos, e às vezes, voltar até a formas mais elementares.

Zaporozhets (*apud* MIRANDA; SÁ, 2020) defende que crianças de 5 e 6 anos de idade são capazes de refletir logicamente em ações materiais intelectuais em atividades colaborativas orientadas pelo adulto, evidenciando que as condições de vida e de educação influenciam no desenvolvimento do pensamento por conceitos.

O conhecimento do Universo

O planejamento pedagógico constitui-se parte da organização do trabalho pedagógico e, na Educação Infantil, requer o conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil, o trabalho intencional da professora ou professor, na relação com a criança, as peculiaridades de cada período do desenvolvimento, dentre outras.

É importante considerar como eixo articulador do planejamento pedagógico na Educação Infantil a tríade forma-conteúdo-destinatário: o conteúdo entendido como elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos visando sua humanização, e a forma, como organização dos meios mais adequados para se alcançar o objetivo. Nesse sentido, Martins (*apud* PASQUALINI; ABRANTES, 2013) defende que a seleção do conteúdo e da forma do processo educativo deve ser realizada no contexto da relação entre a criança (destinatário) e conteúdo, considerando-a como um ser em desenvolvimento, que se relaciona com a realidade de forma qualitativamente diferente em cada período de desenvolvimento.

Destarte, o trabalho pedagógico deve ser orientado para o conhecimento do que a criança está a conhecer e a se apropriar, para que a professora ou professor, como quem investiga, possa atuar de forma colaborativa e intencional, acompanhando as atividades, desafiando e motivando a criança a buscar novos rumos, conhecimentos e novos comportamentos. Trata-se de articular teoria e prática, elegendo conteúdos, procedimentos e

recursos para a prática pedagógica. Destaca-se aqui a importância da professora e do professor, como organizador do meio social, proporcionando materiais, ambientes, conteúdo, recursos e, sobretudo, as relações mediadas por signos e instrumentos.

Mukhina (1996, p. 266) cita que “à medida que cresce sua curiosidade e seu interesse por conhecer, a criança vai recorrendo mais ao pensamento para interpretar o mundo” e se propõe tarefas cognitivas para explicar o que observa. A autora afirma que o pré-escolar recorre à experiência para compreender os problemas que lhe interessam e extrai conclusões.

Saviani (*apud* ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 318), delinea “a atividade investigadora como uma *‘incursão no desconhecido, que só se define por confronto com o conhecido’*, ou seja, sem o domínio do conhecido não é possível incursionar no desconhecido” (grifo dos autores).

Segundo Abrantes e Martins (2007), há necessidade de uma educação formal que favoreça a apropriação dos conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, na busca da compreensão do real e do novo. Os autores destacam que isso pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem nesse sentido, e que a investigação científica começa pelo problema, pois, para Kopnin (*apud* ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 322), ele é “a expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados”. Ou seja, o problema científico está relacionado ao conhecimento sobre um desconhecido que se necessita conhecer.

Na idade pré-escolar, há o interesse em conhecer o mundo e o surgimento da atividade de estudo de forma embrionária, como atividade auxiliar do desenvolvimento. Facci (2004), cita que na idade pré-escolar, o estudo seria um intermediário de todas as relações da criança com os adultos que a cercam, e que na escola deve-se iniciar a apropriação do conhecimento científico.

Vigotski (2008) defende que na idade pré-escolar, a brincadeira é a atividade principal do desenvolvimento infantil. O autor relata que a brincadeira deve ser sempre compreendida como uma realização

imaginária e ilusória de necessidades, desejos irrealizáveis. “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, [...] representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e [...] forma-se originalmente na ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). A brincadeira é um meio pelo qual a criança conscientiza-se do mundo em que vive, pois passa a compreender as relações entre os adultos.

Há necessidade de se planejar atividades educativas que oportunizem a formação de conceitos científicos e que dialoguem com as necessidades das crianças conforme o seu período de desenvolvimento. Uma possibilidade seria investigar o conhecimento do Universo, que se constitui em uma curiosidade das crianças do período pré-escolar. Partindo de uma vivência de observação da posição do Sol ao longo do dia, e dimensionando a formação de sombras em maior e menor tamanho. A vivência torna-se importante, pois as imagens sensoriais conquistam representação sob a forma de palavras e correlacionadas aos significados, novas formas de generalização poderão ocorrer, favorecendo o desenvolvimento do pensamento. A palavra permite a existência da imagem na consciência. O uso das novas palavras, e a fala do conceito pelas crianças, favorecem o processo do desenvolvimento do conhecimento.

É importante permitir o surgimento de perguntas, as problematizações, e as possíveis hipóteses provisórias que serão elaboradas pelas crianças. O registro dessas informações torna-se necessário, pois nortearão a investigação das crianças com a professora ou professor, de forma colaborativa e intencional. Possivelmente teremos as perguntas: Por que o tamanho da sombra varia ao longo do dia? Por que o Sol se move? O que é o Sol? O que é a Terra? De onde vem o Sol quando amanhece? Para onde o Sol vai quando anoitece?

A pesquisa poderá ser realizada investigando inicialmente a formação do dia e da noite, por meio de imagens, desenhos animados que envolvam o tema, como por exemplo o Show da Luna: episódio “Sol vai, noite vem!”. Este desenho animado tem

como personagens principais as crianças Luna e Júpiter e o furão Cláudio, que buscam respostas as suas problematizações sobre a realidade que os cerca, com a presença sempre de um adulto colaborador. O desenho em questão estimula o pensamento teórico, com a elaboração do problema da pesquisa e as hipóteses a serem confirmadas. Esta ação visa oportunizar o conhecimento por abstrações para a formação do conceito científico. Trata-se de transformar o não aparente em aparente. Com uma bola grande e um abajur é possível mostrar que o dia e a noite ocorrem devido ao movimento de rotação da Terra e, pode-se colar um boneco de cartolina na bola, para verificar a formação da sombra em diferentes dimensões, conforme a rotação ocorre.

Nesse sentido, é importante explicar como foi possível chegar a este conhecimento pelo pensamento abstrato, trazendo um pouco da história da produção do conhecimento da rotação da Terra, de forma simples, para mostrar que houve um trabalho realizado por cientistas, estudiosas e estudiosos e pessoas curiosas que investigaram o tema da periodicidade do dia e da noite de 24 horas, e descobriram que para isso ocorrer, dentre outros fenômenos (os eclipses lunares: a sombra na Terra na Lua), a Terra teria que ser redonda, além do que fizeram medições da Terra. Pode-se mostrar os desenhos produzidos à época sobre o formato da Terra (plana e esférica).

É importante trazer as hipóteses da época até a hipótese atual. Essa interação prática favorece e fundamenta a elaboração do conceito científico pela mediação teórica, e revela a produção do conhecimento pelo trabalho dos adultos. Pode-se explorar o instrumento relógio de Sol, como era utilizado na antiguidade, seu funcionamento, como era construído, contextualizando a história e a necessidade dos povos da antiguidade, ou seja, trazer a importância da descoberta e o uso do novo conhecimento nas ações cotidianas, ou seja, na vida.

É importante possibilitar a síntese criativa, por meio de atividades artísticas, como pinturas, desenhos e atividades construtivas, como a construção de maquetes ou móveis. Essas atividades desenvolvem-se plenamente no período pré-escolar

(Quadro 2). “Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer [...]” (MUKHINA, 1996, p. 177). Isso cria a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação, favorecendo a organização da atividade humana (PASQUALINI; EIDT, 2016). O objetivo seria favorecer à criança o estabelecimento de uma representação simbólica da realidade e reestruturação da consciência, envolvendo a ludicidade e a criação; e o uso das funções psicológicas percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento.

Outra possibilidade seria a organização de uma brincadeira, o “Show da Turma”, no qual as crianças atuariam como o Sol, os planetas e as estrelas. A proposta para as crianças seria a confecção de ornamentos que as caracterizassem como o Sol, os planetas e as estrelas e a escolha de uma música para a representação, promovendo um momento de expressão artística e corporal, quando as crianças poderiam representar os movimentos do Sol, dos planetas e das estrelas. Seria interessante verificar se as crianças representam no momento da brincadeira os conceitos da sequência dos planetas, a posição do Sol, articulando conceitos matemáticos como espaço e ordem sequencial, e o uso das funções psicológicas percepção, memória, atenção, imaginação, pensamento.

É importante **criar** um momento de reflexão com as crianças, verificando as hipóteses elaboradas e a fala sobre o que foi experienciado e construído durante as atividades. Esta atividade contribui para **potencializar** o conhecimento do mundo e **ampliar** suas possibilidades de ação consciente, formação dos conceitos discutidos, e relacionando um conceito ao outro, possibilitar a complexificação do sistema de conceitos em formação.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento é considerar a unidade afeto-intelecto. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, e generaliza essas reações afetivas com fenômenos e situações independentemente da realidade imediata de forma inconsciente. A generalização se concretiza nas brincadeiras ou em situações isoladas. Nesse sentido, destaca-se a importância da

afetividade nas relações que se constituem na escola, e de proporcionar o aprender com prazer.

Considerações finais

A criança pré-escolar tem a necessidade de conhecer o mundo e o que foi produzido pela humanidade ao longo da história. Para possibilitar o desenvolvimento psicológico, deve-se iniciar a apropriação do conhecimento científico, promovendo a formação das funções psíquicas superiores, e garantindo o direito à criança de conhecer o mundo em que vive.

Deve-se cumprir com a função de instruir, na Educação Infantil, para além da esfera cotidiana, avançando para a esfera dos conhecimentos científicos referentes a todas as áreas de conhecimento. Os fenômenos naturais, a vida, possuem todos os conhecimentos imbricados como uma rede, e essa visão sistêmica do mundo deve-se iniciar já na infância.

As práticas pedagógicas investigativas proporcionam às crianças o desenvolvimento do pensamento teórico e o desenvolvimento integral, tendo como eixo as brincadeiras e as interações, ainda, proporcionam questionamentos, formulação de hipóteses, descobertas, possibilitando o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, é importante a ação da professora ou professor de modo colaborativo e intencional, propondo estratégias e ações pedagógicas que respeitem os estágios de desenvolvimento infantil e o processo de apropriação dos conceitos científicos. Como exposto, para o avanço do processo de apropriação dos conceitos científicos é necessário a relação dialogada e colaborativa com o adulto, o que não é um processo evolutivo linear. A professora, ou professor, cria condições para que a criança seja inserida na cultura e por ela constituída como humana, desenvolvendo-se de maneira multilateral. Por meio de um planejamento que articule conteúdo, metodologia (forma) e a situação social de desenvolvimento da criança, é possível criar intervenções e possibilidades para a

formação do pensamento teórico, e para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** - Comunicação, Saúde e Educação, Bauru, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M. da; VAROTTO, Michelle. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 149-172, jan./mar. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, Alexis **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MAGALHÃES, Giselle Modé. O Uso de Blocos Lógicos em Atividades Pré-escolares: contribuições para o ensino na Educação Infantil. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, n. 2, p. 105-121, Jul./Dez. 2017.

- MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, Out./Dez. 2016.
- MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; SÁ, Antônio Villar Marques de. Apropriação de Conceitos matemáticos na Educação Infantil. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-23, 2020.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antônio. Forma e conteúdo do Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, p. 13-24, 2013.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. **In: Proposta pedagógica para a Educação Infantil ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.
- SANTOS, Marília Alves dos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A Teoria da Atividade de A. N. Leontiev: uma síntese de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

7. A Roda de Conversa na Educação Infantil: um diálogo entre a Teoria Histórico- Cultural e a Pedagogia Freiriana

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar
Andréia Pereira de Araújo Martinez

Introdução

No início um silêncio trazido, carregado, aprendido e oprimido. Paralisante. Depois um silêncio caminhante, de vontade. Com formato de bate-papo, as vivências, segredos, medos, alegrias, tristezas, preferências, silêncios ganharam gosto de infância.
(Ivete Oliveira e Alexandra Rodrigues)

As reflexões do presente capítulo iniciam-se a partir das inquietações que a epígrafe supracitada nos sugere a respeito do silêncio ainda presente em nossas escolas da infância e nos levam a questionar: Por que nossas crianças ainda sofrem silenciamentos, mesmo em um espaço onde, a princípio, podem se manifestar das mais variadas formas? Assumimos com Kohan (2010), Rosa (2018) e Aguiar (2020) que historicamente as crianças têm sido silenciadas e devido a isso, temos uma dívida com elas, quiçá impossível ser quitada. Afonso et al (2020) apontam que o perigo não é o silêncio em si, pois é direito dos estudantes se pronunciarem ou calarem se assim o quiserem, mas o silêncio imposto e aceito pelo costume de apenas receber conteúdos, educação definida por Freire (2011) como Educação Bancária (FREIRE, 2011). A esse respeito, Freire e Ira Shor (2010) asseveram que quando não há valorização das pessoas em sala de aula e quando essas não são ouvidas, o espaço escolar tende a refletir a cultura do silêncio.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2020), é possível evidenciar no cotidiano de muitos espaços educativos uma realidade impregnada de limitações, padrões regulatórios, tempos e espaços determinados, conformação, estruturação específica de conteúdos e fragmentação de corpos. Diante disso a autora (2020, p.165) assevera que temos o desafio de ampliar nossa ótica sobre nossas práticas educativas, “principalmente na educação das infâncias tendo como base o respeito aos interesses, necessidades, desenvolvimento e singularidades dos bebês e das crianças” (p.165).

Partindo desse pressuposto, objetiva-se neste trabalho propiciar reflexões acerca da Roda de Conversa no âmbito da Educação Infantil, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e das concepções de educação de Paulo Freire.

Para isso, sugerimos colocarmos as lentes epistemológicas propostas pela referida Teoria Histórico-Cultural no que concerne aos aspectos do desenvolvimento e à compreensão do ser humano em diálogo com as concepções freireanas, diante da importância que essa teoria tem para aquela etapa da educação e ensino. Além disto, o ano de 2021 foi de comemoração do centenário de Paulo Freire, o patrono de nossa educação brasileira, que levanta indubitáveis reflexões sobre a prática pedagógica e sobre as relações entre ensino e pesquisa como algo necessário à atividade docente (FREIRE, 2017).

Ao estabelecer um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia freireana é importante pontuar primeiramente que ambos se fundamentaram em Karl Marx, sociólogo alemão, para compreender o homem e suas relações. Os pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural, defendidos por seus precursores, Vigotski, Leontiev e Luria, no contexto da Revolução Russa e com o objetivo de elaborar as bases de uma nova Psicologia, fundamentaram-se no marxismo, conforme Abreu (ABREU, 2015, p. 8). O autor aponta que:

Vigotski e seus colaboradores propuseram uma outra via epistemológica, capaz de superar a crise da psicologia (...), uma

teoria psicológica orientada por princípios marxistas que poderia explicar os processos psicológicos humanos e solucionar os problemas postos pela prática social. Visavam trazer para psicologia o método materialista, histórico e dialético proposto por Marx e Engels (ABREU, 2015, p.8).

Consoante a isso, Freire também assume os pressupostos de Marx, principalmente no que se refere às críticas feitas a uma filosofia que não deve apenas compreender os problemas da educação, mas sobretudo, que transforme as práticas educacionais, tornando-se neste aspecto um marxista (KOHAN, 2019). O autor (2019, p.64) sustenta que Freire “pensa a filosofia como diretamente comprometida com a transformação do estado das coisas” (KOHAN, 2019, p.64).

Além disso, as autoras Moreira e Pulino (2021, p. 15), ao estabelecerem um diálogo entre a psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia freireana, identificam que além de Vigostki e Freire se encontrarem nas bases marxistas, reforçam que suas respectivas teorias “repudiam quaisquer tipos de determinismo acerca das potencialidades do humano em se reinventar, se recriar e projetar soluções que visam à resolução de seus verdadeiros anseios e de suas necessidades” (MOREIRA e PULINO, 2021, p. 15).

Nesse sentido, para Paulo Freire, o espaço escolar deverá ser um *locus* de desenvolvimento do conhecimento crítico como ferramenta de construção da realidade a partir dos contextos sociais, econômicos, culturais e históricos dos estudantes. Em sua concepção, o homem é um ser inacabado, capaz de integrar e intervir no mundo, transformando-o e sendo transformado por ele (ANTUNES, 2008).

Para realização deste trabalho, que é de cunho qualitativo, foi necessária uma revisão bibliográfica com busca em fontes de pesquisa, em artigos e livros. O critério de seleção adotado foi o de relevância das discussões das obras que evidenciaram a Roda de Conversa como um lugar de protagonismo infantil e exercício democrático por meio das vivências e manifestações criadoras, por

meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em diálogo com as concepções transformadoras da educação, construídas a partir da fundamentação teórica que subsidiou a construção do capítulo. Primeiramente, para se compreender as lentes epistemológicas escolhidas para se olhar a Roda de Conversa na Educação Infantil, algumas concepções atuais da infância, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, são apresentadas; em seguida o tema Roda de Conversa na Educação Infantil é abordado de forma dialogada com a Base Nacional Comum Curricular e com a referida Teoria e, por fim, é evidenciada a importância da Roda de Conversa como um *locus* de diálogo, emancipação e transformação nesta etapa da Educação Básica.

Concepções de infância

Destarte, antes de discorrermos sobre a temática da Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil, é de suma importância elucidar a opção deste texto em reconhecer a criança como ser humano que possui historicidade e que, ao chegar à escola das infâncias, vem imbuído de experiências advindas de seus mais diversos contextos, e que também se constituirá a partir da apropriação da cultura que integra por meio de novos conhecimentos e experiências.

Ao pensarmos sobre tais questões, é possível ressaltar a importância de se olhar a infância como um tempo de novidade (PULINO, 2001; LAROSSA, 2006) e potencialidades, sobretudo conceber a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura (BRASIL, 2009; BRASÍLIA, 2018; MARTINS, 2020). É primordial apropriar-se de uma teoria que enxergue o homem como um ser social e cultural (VIGOTSKI, 2018); conseqüentemente a Teoria Histórico-Cultural, idealizada por Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores terá os aportes teóricos necessários para uma melhor compreensão desta etapa de desenvolvimento humano.

Corroborando tal ideia, Pulino (2016, p. 76) sustenta que:

A infância, pensada como o momento de entrada no mundo, de iniciar-se na cultura, na linguagem, de viver a experiência nova de surpreender-se com a novidade do mundo, pode ser pensada como tempo/lugar de torna-se humano, que de certa forma prolonga-se por toda a vida (2016, p.76).

A autora assevera que o ser humano, relacionando-se consigo e com o outro em determinados momentos históricos e culturais, vive seu processo de tornar-se humano imbuído de novidades. Tal processo nos permite pensar em uma infância que ultrapassa a ideia de uma idade cronológica ou definida biologicamente, mas algo que se constitui dialeticamente por meio dos contextos culturais e do compartilhamento de atividades humanas (PULINO, 2016; MARTINEZ, 2020).

Assumindo tal ótica é necessário nos desvencilharmos da lógica adultocêntrica estabelecida desde os mais remotos tempos, que concebe a criança como um ser que ainda não é (ANDRADE, 1998), de romper com a ideia de assistencialismo que caracterizava a Educação Infantil anteriormente, em detrimento da visão de um ser, que é influenciado pela cultura, e ao mesmo tempo, capaz de produzi-la num certo momento histórico, social e cultural. Concebê-la de tal maneira é assumi-la em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil — (DCNEI (BRASIL, 2009) que considera a criança como um sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade a partir das relações cotidianas, que brinca, imagina, fantasia, aprende, deseja, experimenta, questiona, constrói sentidos e, sobretudo, produz cultura.

Uma educação que considera a criança como esse sujeito de direitos e sua condição humana estará “aberta para a escuta do outro, para o acolhimento do diferente, do novo” (PULINO, 2016, p.76). Reconhecendo a importância de experiências únicas, mas também coletivas, é que nos propomos a pensar a Roda de Conversa na Educação Infantil como um lugar de possibilidades, de vivências e de escuta. Freire (2017, p. 77) ressalta a importância de uma prática docente aberta ao outro, elevando a importância do diálogo, em que

é possível perceber como sua fala relaciona-se com a Teoria Histórico-Cultural: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho” (FREIRE, 2017, p.77).

A concepção de infância que ora ensejamos refletir neste capítulo vem de encontro com a etimologia da palavra “aquele que não fala”, e levanta um contraponto às práticas que ainda insistem em perpetuar uma visão hegemônica das crianças. Em decorrência de tal visão, historicamente construída, em que a criança é concebida como ser ingênuo e incompleto, vem ocorrendo uma luta para que esse cenário seja transformado com o intuito de vê-la como cidadã, sujeito de direitos, que é produzida pela cultura e pela história ao mesmo tempo que as produz (ROSA, 2018).

No que concerne a isso, Lopes (2018, p. 23) relata que:

Nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas de conhecimento [...] e que tem contribuído para a emergência de um novo paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem (LOPES, 2018, p. 23).

O autor reconhece também que a apropriação das crianças em espaços e lugares os quais reconfiguram, reconstroem “criando suas territorialidades, seus territórios usados” (LOPES, 2018, p.24). Ademais, apropriando-se de alguns postulados da Sociologia da Infância, destaca que a infância é um constructo social que sofre variações nos diversos contextos históricos e culturais, elevando a importância das relações das crianças com suas culturas.

Diante disso, é possível assumir com Rosa (2018) e Lopes (2018) que é inviável falar de uma infância universal, pois esta perpassa pelo tempo, o espaço, a historicidade dos sujeitos e suas condições históricas. Ou seja, não podemos nos limitar à existência de uma única cultura infantil, mas sim de culturas, numa forma plural, para assim compreender as diferentes infâncias que irão compor a Roda de Conversa.

A Roda de Conversa na Educação Infantil

A Roda de Conversa integra a rotina da Educação Infantil, sendo comumente uma das primeiras propostas de acolhida diária. Entretanto, de acordo com Aguiar (2020, p. 20), na maioria das vezes, este momento restringe-se ao uso da chamada, sistematização de conteúdos em detrimento de um “lugar de encontro, troca de experiências aprendizagens, sobretudo de constituição humana” (AGUIAR,2020, p.20). Diante disso, emerge a necessidade de pesquisa neste lugar de fala para que deixe de ser conduzido de forma hegemônica e adultocêntrica e passe a conceber a criança como ativa em seu processo de desenvolvimento humano, que se constitui em suas relações sociais, culturais e históricas, configurada a partir da experiência, do lugar do encontro e da infância (AGUIAR, 2020; PULINO, 2016).

Em consonância com esse pensamento, Rosa (2018) sinaliza que na Roda de Conversa todos podem se ver e ouvir, e que a disposição em círculo facilita a comunicação, ressaltando que professor ou professora e crianças ficam lado a lado, em um mesmo patamar. A autora (2018) aponta que estudos concebem a roda como práxis significativa para o acolhimento das crianças, estímulo da socialização, afetividade e do imprevisível. E ainda, reconhece-a como uma atividade fixa e diária com proposta dialógica que faz um convite à conversa entre crianças e adulto, cabendo a este: “estimular as crianças a expressarem suas ideias e opiniões, pois sabemos que a palavra constrói significados coletivamente” (ROSA, 2018, p.83).

Em interface a esta importância de se ter uma ótica especial sobre a infância que se constitui na coletividade, sobretudo escutando-a, estando atento as suas curiosidades, alegrias e vitalidades, é preciso compreender que infância não é algo a ser educado, mas que educa (KOHAN, 2019). Isso quer dizer que devemos estar atentos ao que as crianças querem nos dizer, nos ensinar, seja por meio de suas singularidades ou das relações expressas no coletivo. Segundo este autor, apoiado em Paulo Freire,

uma educação sensível a tais aspectos, configura-se em uma educação política que não se trata apenas de ser formada, mas cabe a nós estarmos atentos a ela e a sua forma de atravessar a vida de forma curiosa, intensa e vital. O autor Kohan (2019, p.161) assevera: “Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença” (KOHAN, 2019, p.161). Compreendendo a urgência de se salientar a importância de tal ótica para a Educação Infantil, surge a necessidade de se estabelecer um diálogo entre ideias vigotskianas e freireanas para se compreender a Roda de Conversa sobretudo como um locus de encontro (PULINO, 2016).

No que diz respeito à Teoria Histórico-Cultural, é importante salientar que a Roda de Conversa é um lugar propício para o desenvolvimento da linguagem. Sobre esse aspecto, Facci (2004, p. 68) sustenta que “a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social” (FACCI, 2004, p.68).

Portanto, pensar na Roda de Conversa no contexto da Educação Infantil como este lugar de encontro, à luz da referida Teoria, é antes de mais nada compreender que as relações sociais emergidas neste espaço, podem propiciar desenvolvimento, troca de experiências e, sobretudo, abertura à escuta do outro. No que concerne a isso, Freire (2017, p. 111) sustenta que o ensino está relacionado à escuta. Nas palavras do autor:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solitário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida pelos demais que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas ocasiões precise falar a ele (...). O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 2017, p.111).

Em face da importância de uma escuta sensível na escola das infâncias, levanta-se a possibilidade da Roda de Conversa propiciar um espaço de diálogo, de construção de relações entre pares, do exercício da democracia e, sobretudo, como espaço/tempo de reflexão da práxis docente, na busca de sentidos e concepções pedagógicas que podem ser construídas e reconstruídas a partir das experiências vivenciadas.

Uma possibilidade de relação dialógica entre a Base Nacional Comum Curricular, a Roda de Conversa e a Teoria Histórico Cultural

Compreendendo a relevância de aspectos sociais, é possível perceber a importância dada às relações entre as crianças, seus pares e adultos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC quando afirma que: “...Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p.36). Além disso, ressalta-se no mesmo texto, a importância de se valorizar as experiências infantis advindas de seus contextos familiares, a fim de ampliar o universo das experiências a partir do acolhimento de tais vivências, consolidando assim novas aprendizagens, socialização, autonomia e comunicação dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas, e crianças pequenas; partindo da premissa que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

Outro ponto relevante na BNCC que dialoga com a Teoria Histórico-Cultural, em especial às concepções apresentadas por Vigotski (2020), refere-se à consideração da criança como um todo, sendo impossível separar seus aspectos; sobretudo quando apresenta a criança como sujeito histórico de direito e capaz de se desenvolver por meio da comunicação com o outro, asseverando que: “na medida em que se desenvolve a comunicação de uma

criança. Com um adulto, amplia-se também a generalização infantil e vice-versa” (VIGOTSKI, 2020, p.147).

Ademais, visando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e competências gerais da Educação Básica, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram condições, nesta etapa de ensino, para que as crianças desempenhem “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (BRASIL, 2017, p.37). É importante ressaltar também que “a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.40).

A Roda de Conversa pode ser trabalhada a partir dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil apresentados na BNCC. São estes: conviver, explorar, brincar, expressar e conhecer-se; das quais é importante destacar: “Expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 38).

No documento é possível dialogar com o tema da Roda de Conversa por meio do Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação no que se refere aos Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras do documento:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação de conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p.42).

Nota-se, portanto, o papel da coletividade no desenvolvimento infantil, sobremaneira em sua constituição como sujeito histórico e cultural, e no desenvolvimento de suas funções superiores. Sobre isso a BNCC afirma no Campo das experiências (O eu, o outro e o nós):

É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida [...]. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40).

Diante disso, assumimos com Martinez (2020, p. 140) que “as crianças aprendem em meio às relações sociais, internalizando os conhecimentos produzidos ao longo da história humana” (p.140) e que, conseqüentemente, vão se constituindo como seres humanos, históricos e sociais. Assim, são capazes de transformar o meio do qual fazem parte, ao mesmo tempo que também se transformam.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a roda de conversa: vivência, meio e reelaboração criadora

Como já referido, Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, inspirados no marxismo, compreendem que o homem, a partir de suas necessidades, organizou o trabalho social e criou instâncias simbólicas de intervenção de atividades coletivas no mundo, sendo marcado por sua historicidade, experiências anteriores e por suas relações. De acordo com Prestes (2010, p. 55) a Teoria Histórico-Cultural representa um marco importante para a Psicologia mundial, servindo de base para o desenvolvimento da Psicologia como Ciência. A autora ressalta que o contexto histórico vivido por Vigotski influenciou seus trabalhos: “O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos: para ele o

importante era o que o marxismo oferecia para a psicologia constituir-se como ciência” (PRESTES, 2010, p.55). Além disso, Vigotski pode manter-se fiel a um método que compreende o psiquismo humano (FACCI, 2004).

Um dos pontos principais que caracterizam a Teoria Histórico-Cultural é a concepção do ser humano que se constitui nas relações construídas com os outros sendo, portanto, uma unidade dialética (natureza-cultura; matéria-psiquismo). Nesse sentido, Miranda (2020, p. 79) entende à luz da Teoria Histórico-Cultural, que: “a criança é um sujeito não fragmentado, não divisível. Ao mesmo tempo que se desenvolve a emoção, os afetos, aspectos cognitivos, motores, atencionais e volitivos também são mobilizados” (2020, p.79). Nessa mesma via, imbuída de pressupostos freireanos, Barreto (1998) aponta que na visão do educador “o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo” (BARRETO, 1998, p. 60). Desta forma, esclarece que para Freire (1998, p.54), ninguém está sozinho “cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo” (1998, p.54). Para Vigotski (2018b, p. 90) “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (2018b, p. 90).

A Roda de Conversa vista pela perspectiva abordada neste texto torna-se um *locus* de possibilidades em que é possível observar alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Optou-se por abordar três deles e, conseqüentemente, identificá-los na pesquisa realizada por Aguiar (2020). São estes: meio, vivência e reelaboração criadora.

Segundo Vigotski (2018b), o meio é a fonte de desenvolvimento de características e qualidades humanas específicas e históricas: “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, 2018b, p. 46). Ademais, o autor indica que é necessário olhar o papel do meio no processo de desenvolvimento, considerando que essa

relação é diferente dependendo do grau de sentido que a criança atribui a ele definindo, portanto, seu desenvolvimento.

Segundo o autor, quando estudamos o papel do desenvolvimento da criança é interessante analisar o ponto de vista de suas vivências, pois nelas são consideradas particularidades pessoais na relação das crianças com as situações, ou seja, as relações são peculiares. Tal influência ocorrerá por meio da vivência, pois para o autor: “A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança” (VIGOTSKI, 2018b, p. 75). O autor estabelece a vivência como uma unidade que se apresenta de forma indivisível em que, por um lado, se vivencia e pelo outro, como se é vivenciado.

Partindo desse pressuposto vigotskiano qualquer ocorrência no meio, seja qual for a situação, terá diferentes formas de influência, a depender de como a criança compreende seu sentido e significado. Para o autor: “A influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece” (VIGOTSKI, 2018b, p. 79).

Concebendo a Roda de Conversa como um espaço de acolhimento da fala infantil, é de suma importância que se compreenda que as experiências ocorridas nesse espaço e tempo não terão um padrão hegemônico. A partir disso, é necessário que as propostas pedagógicas não exijam as mesmas respostas. Na pesquisa realizada por Aguiar (2020), a autora relata que no momento de sua observação em uma das Rodas, enquanto a professora expunha algum assunto, fazendo perguntas sobre tal, uma criança cochichou para a outra dizendo: “comi porco ontem à noite” e a outra respondeu: “porco é bom” (Diário de campo da pesquisadora, 2020, p.92). Foi possível perceber que o diálogo ocorreu entre as duas crianças e não foi ouvido pelo restante da turma, nem pela professora; contudo foi um momento visível de conversa livre entre as duas.

A autora aponta que em algumas vezes, nas relações ocorridas na Roda de Conversa, é possível perceber que há uma previsibilidade nas respostas; os adultos esperam que as crianças apresentem respostas preestabelecidas. Vigotski (2018b, p. 82) alerta que “a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto” (2018b, p. 82).

Assumo com Vigotski (2018b) que o meio não pode ser configurado como ambiente imóvel, mas sim dinâmico. Sobretudo compreender que além da criança mudar, sua relação com o meio muda e este começa a influenciá-la de forma diferente; percebe-se, portanto, uma relação dialética entre criança e meio.

Outra contribuição de grande relevância na Teoria Histórico-Cultural é a reelaboração criadora. Segundo Vigotski (2018a), a reelaboração criadora expressa-se melhor na brincadeira das crianças. Em suas palavras (2018a, p. 18):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras (...). 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 construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança. Assim como na brincadeira o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018a, p. 18).

Aguiar (2020) relata que na experiência vivenciada na Roda de Conversa com as crianças no âmbito da Educação Infantil, elas evidenciaram seu protagonismo infantil quando surpreenderam a pesquisa. A experiência da autora consistiu em levar uma proposta estética em uma lata em que as crianças, inspiradas em uma história, pintariam cada qual a sua lata (a pesquisadora cobriu o espaço do rótulo com folha de ofício branca). Para isso, disponibilizou materiais diversos para que colorissem da forma que quisessem. Em tese, as crianças fariam a arte e contariam suas experiências na Roda de Conversa. Porém, antes disso, as crianças descobriram que além da arte com pintura, poderiam explorar a

musicalidade do objeto e começaram a batucar dando um novo formato à Roda: vivenciaram outras experiências. Assim demonstraram sua capacidade criadora e a potencialidade da Roda como espaço de criação, diálogo, e encontro com o outro.

Por uma Roda de Conversa que ofereça possibilidades de educação transformadora

A proposta de se pensar o momento da Roda de Conversa sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural é um convite a revisitarmos nossas práticas docentes e uma reflexão sobre quais concepções estão imbricadas em nossas ações. Freire (2017) assevera que a reflexão crítica sobre a prática é momento fundamental na formação permanente da professora e do professor. Portanto, é emergente a necessidade de nos apropriarmos de uma postura epistemológica ativa e dialógica. Trazendo essa perspectiva para a Educação Infantil, Vieira (2020, p. 76) assevera que:

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.

Compreendemos esta postura epistemológica como uma necessidade de estarmos abertos às novas concepções e formas de olhar os seres humanos, sobretudo as crianças. A Teoria Histórico-Cultural faz esse convite a nós, professoras e professores, quando propõe uma reflexão clara de onde queremos chegar, a termos ciência de qual é nossa concepção de ser humano e evidencia a importância do coletivo e das relações a qual fazemos parte. Nesta importante teoria, o professor ou a professora não detêm o saber, mas segundo Vigotski (2003), organiza espaços de aprendizagem que promovam desenvolvimento, e que também o constitua historicamente com os outros. Na Roda de Conversa, não há

hierarquia de saberes, mas sim horizontalidade no olhar, na escuta e sobretudo nas relações, em contraponto à educação bancária abordada por Freire (2011). O autor destaca que, a educação bancária se torna um ato de depositar, em que o educador deposita e os estudantes apenas recebem.

Nesse sentido, Miranda (2020) defende uma educação que promova o desenvolvimento integral e não apenas o intelectual, em que as experiências da escola das infâncias favoreçam o desenvolvimento do ser humano nos mais diversos aspectos, asseverando que:

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 (MIRANDA, 2020, p. 86).

Reconhecendo a importância de se ter um ambiente múltiplo de tais experiências, tendo o professor ou a professora como agente organizador do ambiente educativo (VIGOTSKI, 2003) e as crianças como partícipes, Oliveira (2020) advoga a necessidade de se romper as práticas pedagógicas deterministas, prontas e findas, em detrimento da construção de espaços potentes e essenciais ao processo de criação e educação, apontando a relevância de:

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. (OLIVEIRA, 2020, p. 173).

Nesse sentido, é de fundamental importância que o ou a docente da Educação Infantil se aproprie do espaço da Roda de

Conversa como um *locus* de possibilidades, de desenvolvimento e de construção identitária. Isto é possível a partir das relações que emergem ao decorrer das situações que são vivenciadas com as crianças, sendo atenta ou atento às mais variadas manifestações infantis, sejam elas no âmbito da oralidade, da reelaboração criadora ou do campo das experiências. É relevante que, ciente de seu papel como organizador ou organizadora de um espaço pedagógico que propicie as mais diversas oportunidades, seja também movida ou movido pela esperança freireana que nos conduz à compreensão da constituição do humano na historicidade e na cultura. Nas palavras do autor: “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2008, p.11).

Procuramos agora findar o que não pode ter fim, pois apropriando-nos das perspectivas vigotskianas e freireanas, a proposta é que as ideias estejam sempre em movimento, numa relação dialética em que transformamos e somos transformadas. Este texto não tem a pretensão de ensinar a melhor forma de se trabalhar com a Roda de Conversa na Educação Infantil, mas apresenta possibilidades de olhar e escutar para esse lugar a partir de uma visão para o ser humano que tem sua forma própria de ser e estar no mundo, que pode se manifestar das formas mais variadas e, sobretudo, que pode fazer a experiência do tornar-se a partir das relações com o outro e para isso, convidamos nossos mestres Vigotski e Paulo Freire para nos inspirarem a partir de suas falas:

O aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento é o surgimento do novo. (VIGOTSKI, 2018b, p. 33).

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa [...]. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto

a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2017, p.133).

Enfim, essa roda não se encerra; ao contrário, ela é um convite ao recomeço. Nossa proposta é que a Roda de Conversa na Educação Infantil seja um local de trocas e de educação emancipatória, onde as crianças sejam compreendidas como seres de fala. Não como pessoas que um dia virão a ser, mas como sujeitos potentes e criativos que são, e que nos levam ao lugar do não saber e da abertura a novidade, para que possamos nos constituir no encontro com o outro.

Referências

- ABREU, Fabrício Santos de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas, um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. 171f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18646>. Brasília, 2015. Acesso em: 04 mai.2021.
- AFONSO, Caio; JUNIOR, Paulo Alberto Duarte; IUNG, Kalinka; ZAMBON, Samuel Bagolin. Educação Popular: Da denúncia de uma Pedagogia da Resposta ao Anúncio da Pedagogia do Diálogo e da Pergunta, Apenas Utopia? *In: Educar é um ato político 2/* Ivania Dickmann 1.ed. (Coletânea Ato Político, v.2). Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na Educação Infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. 161f. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>. Brasília, 2020. Acesso em: 24 abr. 2021.

ANDRADE, Ângela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. **Psicologia: Reflexão e crítica**. v.11, n.1. p.161-174, 1998.

ANTUNES, Celso. Conversando sobre Paulo Freire. *In: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula/ Celso Antunes. (Um olhar para a educação)* São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 138p. São Paulo: Arte 8, Ciência, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul.2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/> Acesso em: 01 jun.2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.64-81, abril, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26391927>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra – 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados** – Porto Alegre: Mediação. 2018.

KOHAN, Walter. Não há verdade sem alteridade. A propósito de devir-criança da filosofia da educação. *In: Kohan, W.O. (org). **Devir-criança da Filosofia: infância da educação.** Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/devir-crian__a_da_filosofia_-_inf__ Acesso em: 26 jul.2021.*

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais que nunca: uma biografia filosófica** – 1ª ed. Belo Horizonte: Vestígio. 2019.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. *In: **Pedagogia Profana, danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte. Autêntica, p.183-199, 2006.*

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo Martinez. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. *In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 119-141.*

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de currículo para a Educação Infantil. *In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 45-62.*

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. *In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (orgs.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 79-91.*

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.47 e226278, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186925> Acesso em: 26 jul. 2021.

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

OLIVEIRA, Ivete Mangueira de Souza; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com a narrativa das crianças. *In*: **Infâncias, Histórias e Emoções.** Processos imaginativos em narrativas de crianças. Kátia Oliveira da Silva; Débora Cristina Sales da Cruz Vieira (Org.) Editora: CRV, 2018.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de L. S. Vigotski no Brasil. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n.73, p. 29-40. 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/> Acesso em: 26 jul. 2021.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Lugares de infância: tempos de encontro. In S. Barbato & M. F. F. Cavaton (orgs). *In*: **Desenvolvimento humano e Educação:** contribuições para a Educação Infantil e o primeiro do Ensino Fundamental. Aracaju, SE: EDUNIT. Pp.71-96. 2016.

ROSA, Glenda Matias Oliveira. A infância no contexto dos direitos humanos: a criança como sujeito de fala. *In*: **Diversidade, cultura, educação e direitos humanos:** mediação da aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento. Brasília: Paralelo 15, 2018.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. *IN*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (orgs.). *In*: **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural:** concepções e

práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 63-78.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Tradução de Cláudia Shilling. São Paulo, Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 24 jul.2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – Ensaio psicológico – Livro para professores. Tradução e Revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes – 1ª edição – São Paulo, Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Org e Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1ª edição – Rio de Janeiro E Papers. 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Instrução e desenvolvimento na Idade Pré-escolar. In: Dossiê – Traduções. **Cadernos RCC#21**. Vol.7 – 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882>. Acesso em 26 jul.2021.

8. O Desenvolvimento corporal de bebês nos primeiros meses de vida sob a perspectiva Histórico-Cultural

Yanni de Araújo Porto
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Introdução ¹

Início este artigo contando um pouco sobre a minha história de vida. Sou licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília, e desde a infância e adolescência cresci em um ambiente artístico e educacional, pois sou filha de um músico e de uma pedagoga. Sempre me comuniquei e me expressei com facilidade, sendo assim, não demorou muito para a dança logo me abraçar. Na escolha acadêmica tive dúvidas se iria seguir o caminho da arte ou da educação, então me encontrei na dança/educação. Após a graduação, continuei exercendo o papel de educadora do movimento e do corpo em uma instituição educativa privada e me apaixonando cada vez mais pela educação, mais precisamente pela Educação Infantil. Acredito que minha mãe foi uma forte influência para tal, e assim me vi mergulhando nesta especialização. ²

Ser
Sentir
Criar
Respirar
Expressar-se

¹ As autoras optaram pela escrita do texto na 1ª pessoa do singular para priorizarem a voz da primeira autora do artigo que desenvolveu a pesquisa empírica com sua filha Aurora.

²Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber, sob a coordenação do Prof. Simão de Miranda.

Mover-se
Reverberar
Fluir
Caminhar
Correr
Pausar
Saltar
Saltitar
Rolar
Rebolar
Chacoalhar

É arte
É profissão
É aula
É palco
É história
É música
É cenário
É figurino
É solo
É coletivo

É alto
É baixo
É gordo
É magro
É negro
É pardo
É branco

É estilo brasileiro de ser
É estilo clássico de ser Russo
Ou estilo elegante de ser argentino

É sobre poder fazer do corpo o que quiser e como quiser
Com espelho ou sem espelho
Só, ou quem sabe, bem acompanhado?
É dar vida a uma cabeça,
Um cabelo,
Uma mão,
Um pé,

Uma costela...

A parte que quiser faz ganhar vida

É poder extravasar

Se chorar ou se sorrir

É lá, é cá, é aqui, ali ou acolá

É no chuveiro, na varanda, no quarto ou na sala de aula

O que importa mesmo é não deixar parar

Porque a dança é um constante movimento, mesmo em meio a pausa.

Yanni Porto - 29 de abril de 2020

Aos 25 anos de idade tornei-me mãe, um desejo já muito presente em minha vida. No dia 21 de julho de 2020 nasceu Aurora, em um ano marcado por uma pandemia histórica, um ano onde adotei diversas decisões importantes que marcariam a minha vida, e uma delas foi cursar esta especialização, onde me vi crescendo profissionalmente e querendo desbravar ainda mais o espaço da dança na Educação Infantil. Mal sabia que tudo poderia mudar, afinal a chegada de uma criança sempre causará transformações.

E assim foi, ela nasceu e aflorou em mim uma mãe, muito mais do que a mulher, ou a esposa, ou a profissional que já existia. Ela chegou, me arrebatou por completo, e aquelas decisões iniciais sobre a pesquisa passaram a não ter mais tanto sentido para mim, meu ser desejava buscar mais sobre este universo materno e infantil.

A pós-graduação começou quando eu estava à espera de Aurora, e ela nasceu nesta caminhada que não poderia ser interrompida, porque afinal, a cada aula eu me encantava ainda mais com a maternidade e com a Educação Infantil. E assim surgiu o tema deste artigo, comecei a compartilhar as vivências e experiências que tinha com minha filha nas aulas, e pensei: por que não escrever sobre o seu desenvolvimento? Unindo saberes da minha primeira formação, da maternidade e da Teoria Histórico-Cultural a partir dos escritos de (FACCI, 2004; VIEIRA, 2020; VYGOTSKI, 2012).

Desse modo, tenho como objetivo neste artigo investigar o desenvolvimento corporal de bebês sob a perspectiva histórico-cultural, onde minha filha Aurora é minha companheira e colaboradora nessa pesquisa empírica. Analisando os primeiros meses de vida da minha bebê sob a ótica de mãe e pesquisadora, com a intenção de investigar sobre seu desenvolvimento corporal, a partir das primeiras manifestações corporais; expressões por meio dos apoios; dos reflexos; das respostas aos estímulos; o fortalecimento dos membros se preparando para as primeiras movimentações; as descobertas dos próprios membros e sua utilização; e, também, analisando esse desenvolvimento biológico em diálogo com o contexto social e cultural historicamente constituído, na descoberta do corpo em meio as relações sociais entre objetos culturais e os seres humanos. Utilizei como instrumentos nesta pesquisa empírica as observações e interações com a Aurora, documentando os registros destas atividades em anotações, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

O artigo está organizado em três tópicos, nos quais abordo de forma narrativa as vivências corporais da Aurora e minhas reflexões a partir dos relatos, conforme: a) Explorando o chão; b) Deslocamentos pelo caminho; c) Primeiros passos em pé e por fim, as considerações finais.

Explorando o chão

Aos 2 meses e 16 dias de vida Aurora vivenciou seu primeiro contato com o chão. Como mãe de “primeira viagem”, de forma ainda insegura, posicionei-a em um tapete de tecido, de barriga para baixo, porque já sustentava seu pescoço e cabeça. E então, ela consegue ter uma visão do mundo ao seu redor por um ângulo diferente do qual estava habituada, não mais no colo de um adulto ou sobre o encosto de um carrinho de bebê.

Creio que é possível dizer que ela se viu pela primeira vez “livre” e, ao mesmo tempo, insegura. Permaneci próxima a ela, mas sem intervir em suas movimentações, posicionei diferentes objetos

em seu campo de visão e manteve-me observando-a. Com pequenos gestos dos seus braços e mãos já sinalizava interesse em alcançar alguns dos objetos. Ainda de forma bastante sutil, a força de sua cabeça permitia conduzir o tronco em direção ao chão até que virasse. Em seguida, vinha um pequeno susto, balançava acelerada os braços e pernas, logo depois percebia que ainda estava segura, afinal ainda podia sentir o solo.

Ela buscava forças para voltar à posição inicial novamente, ainda com a cabeça, afinal seu tronco não tinha uma boa sustentação para uma rotação completa, mas não conseguia. Logo percebia que a força para se colocar de barriga para baixo era maior que a anterior, de barriga para cima. Assim se cansava facilmente e ecoava um pequeno choro, e eu como mãe, prontamente atendi, ajudando-a e colocando-a na posição que desejava.

A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana, e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, "o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social." (FACCI, 2004, p.67).

Na verdade, essa comunicação já pode ser iniciada ainda com o bebê no útero, através dos sons, das movimentações e toques feitos pela mãe ou por outras pessoas do convívio familiar. Eu como professora de dança, pude experienciar ainda na gestação momentos de dança com a Aurora, e assim que ela nasceu no uso do *sling*³, eu procurava trazer as mesmas memórias dançando com ela. Não posso afirmar que estas vivências intrauterinas afetaram

³*Sling* é um carregador de bebês, sua tradução literal é "tipóia". Trata-se de um tecido de mais ou menos 2 metros, ajustado através de duas argolas, que amoldam o bebê numa posição confortável e anatômica junto ao corpo do adulto.

diretamente o desenvolvimento corporal dela, todavia acredito que o contexto social e cultural da mãe influencia no desenvolvimento geral dos bebês.

O contato desde o ventre e depois pele a pele são importantíssimos, mas ainda que o bebê não tenha tido esta memória corporal no ventre, pode construir aos poucos com seus cuidadores esta relação. O contato pele a pele pode ser possibilitado no ambiente da creche com o uso do *sling* entre o cuidador e a criança, se possível com a criança somente de fralda, para que sinta de fato o toque físico em seu corpo. Esta interação traz diversos benefícios, o acalento, o desenvolvimento da percepção de movimentações e locomoções, ameniza possíveis desconfortos e dores (como cólicas), cria um ambiente seguro e acolhedor. Quando o bebê tem essa relação emocional bem desenvolvida com os adultos cuidadores, sente-se mais seguro para explorar espaços quando estiver fora do colo. Não se sentirá abandonado e perdido, e saberá que, além do contato pele a pele, também há um mundo para ser explorado e isto será construído com respeito.

Voltando para as explorações da Aurora em solo, lá estava ela, pronta para começar novamente sua mais nova descoberta, cada vez movimentava os braços com mais entusiasmo e as pernas com mais força, e eu ia balançando alguns objetos para despertar seu interesse. Sua cabeça já era capaz de acompanhar a movimentação mesmo que fosse quase imperceptível.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento corporal dos bebês, percebi que existiam diversas linhas e em diferentes áreas (pediatria, fisioterapia, educacional etc.), a maioria delas orienta que o adulto interfira nesta descoberta com o chão e até mesmo nas movimentações, onde o bebê possa realizar uma série de exercícios ou treinos para que consiga se desenvolver de forma saudável e, quem sabe, alcançar resultados que nós, adultos esperamos sejam mais rápidos.

A partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, percebi que os desenvolvimentos motor e físico não se dão de modo estanque, e que

os bebês se desenvolvem em unidade afetiva, intelectual e motora nas relações mediadas pelos adultos e objetos que os cercam.

Elkonin e Leontiev vão dizer 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 (FACCI, 2004, p.66).

E por isso, aquele coração de mãe e pesquisadora soube exatamente o que deveria fazer, e quando fazer. Comecei a permitir que Aurora explorasse o chão descobrindo seu próprio brincar, movimentar, investigar, criar e se descobrir, em seu tempo, modo e espaço, respeitando a sua anatomia e o contexto social e cultural do qual começa a participar. E ninguém melhor do que o próprio Vigotski para me fazer concluir que “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 2012, p. 286, tradução nossa). Permitir-lhe isso me fez ver claramente que estava respeitando o seu desenvolvimento integral enquanto ser, pois nossa comunicação emocional direta estava consolidada a partir do vínculo estabelecido entre mãe e filha.

Imagem 1 - Aurora explorando o chão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Yanni Porto

Deslocamentos pelo caminho

Permaneci a observar Aurora, que seguia atenta a tudo ao seu redor, e explorando os espaços. Todavia, percebi nela uma certa insegurança para começar os deslocamentos, pois sempre que tentava elevar o quadril, desequilibrava-se e em seguida, vinha o choro. Busquei respeitar suas descobertas e seu tempo, mas lidando com o seu receio em descobrir uma infinidade de deslocamentos e apoios. Aurora permanecia explorando os espaços com suas rotações, que agora já executava completamente com barriga para cima e barriga para baixo. Anteriormente era a cabeça que fazia esta força, mas agora suas pernas e abdômen já conseguiam conduzir o movimento. Direccionava com firmeza o abdômen para frente para conseguir sentar-se e, assim, se movimentar cada vez mais.

Quase completando 7 meses (exatamente com 6 meses e 29 dias), estávamos nós duas sentadas no tapete em que ela costuma brincar; eu finalizando meu café da manhã, enquanto Aurora tentava pegar minha caneca. Assim que terminei de tomar café, coloquei as louças no tapete e então ela, que estava de barriga para baixo, esticou os bracinhos e, com o apoio da barriga e dos pés, deu um leve pulinho conseguindo sair do lugar. Assim que observei seu primeiro deslocamento, comecei a distanciar os objetos que chamavam sua atenção e, assim, ela repetia os mesmos movimentos para tentar alcançá-los, e a cada tentativa seu movimento se aperfeiçoava, incluindo também as mãos para rastejar.

A partir desse relato do primeiro deslocamento da Aurora, reflito sobre a singularidade do desenvolvimento humano, refutando a construção de padrões ou estereótipos, com base no que a sociedade nos apresenta, em nossas crenças ou costumes. E como mãe, confesso que me deixei levar por estes padrões, eliminando da minha mente tantas outras possibilidades de deslocamentos que poderiam surgir na construção e investigação corporal da Aurora. Fui surpreendida com aqueles movimentos, ainda não vistos por mim em outros bebês, mas era aquele corpo rastejando e saltando para conseguir sair do lugar.

Bolsanello (2005) esclarece que cada povo tem seus conceitos próprios sobre o corpo: o que é considerado bonito ou feio; saudável ou doente; hábil ou inábil, reforçando o papel da cultura no desenvolvimento humano. Assim percebo que não temos como classificar um ser tão pequeno e ainda em formação e desenvolvimento, como Aurora vem me ensinando neste processo materno, de pesquisadora, e de dançarina, fazendo-me questionar meus próprios conceitos sobre corpo e movimento.

Ao analisar este processo de descobrir os primeiros movimentos e as infinitas possibilidades de deslocamentos, percebo como foi importante permitir o espaço do brincar livre, onde meu papel enquanto cuidadora foi proporcionar um ambiente seguro, escolher intencionalmente os objetos que a interessavam e poder observar as descobertas, pois desta forma esta atividade foi sentida, construída e descoberta por Aurora.

Quando um corpo inicia seus primeiros deslocamentos vai construindo seus próprios apoios. E por quê afirmo serem movimentos únicos de cada ser? Porque cada bebê possui uma estrutura óssea, muscular, tem quantidade de massa corporal e gordura diferentes, além da estrutura corporal, cada bebê vive em contextos sociais diferentes, espaços diferentes e tem interações sociais diferentes. Por exemplo, um bebê que nasce em uma casa com diversos cômodos, poucos móveis e poucos membros familiares, terá mais espaço para explorar do que um bebê nascido em um apartamento pequeno, de poucos metros, e com bastante móveis (isso estamos considerando o espaço). Porém, quando analisamos o contexto cultural, não é uma matemática tão exata assim. Afinal uma criança que nasce em uma casa com amplo espaço pode ter um desenvolvimento mais lento se culturalmente pertencer a uma família com grandes receios, que não goste de deixá-la explorar o chão e os espaços. O contrário também pode ser verdade. Enfim, todos estes pontos são considerados durante o desenvolvimento corporal de um bebê.

Aquele bebê que passa cerca de 40 semanas no útero, em um ambiente acolhedor e bem restrito, ao sair, terá um impacto até se

adaptar em um novo lugar. O ideal é que os primeiros meses de vida sejam realmente regados de muito acolhimento e contato, corpo com corpo (mãe ou pai e criança). A partir desse contato, o bebê irá, aos poucos, desenvolver confiança e interesse por explorar o mundo afora. Vigotski (2012) dirá que essa é a primeira crise no desenvolvimento infantil, conforme:

[...] o estágio recém-nascido. Este período bem estudado permanece isolado no sistema de outras idades e é, por sua natureza, talvez a crise mais clara e menos questionável no desenvolvimento da criança. A mudança espasmódica das condições de desenvolvimento no ato de nascer, quando o recém-nascido entra rapidamente em um ambiente completamente novo, altera todo o conteúdo de sua vida e caracteriza o período inicial de desenvolvimento extra-uterino. (VYGOTSKI, 2012, p. 275, tradução nossa).

Mesmo que em determinados momentos o bebê possa “brincar livre”, como citei no primeiro relato ainda com poucos meses de vida, precisará construir em si a percepção de que é um ser à parte da mãe, e isso não se dá de modo simples, mas gradativamente, e poderá trazer algumas mudanças de comportamento, até que de fato compreenda que é um ser separado de sua mãe e que pode se movimentar sem ela. As mãos, os braços, as pernas, os pés, o quadril, os joelhos etc. vão se tornando perceptíveis e úteis, aquele bebê começa a notar que estes membros podem ser úteis e, ao explorá-los, perceberá suas diferentes funções.

Aurora, em seus primeiros dias de deslocamento, ainda não conseguia perceber determinadas funções de suas mãos e joelhos então, explorava os impulsos, rolamentos e rastejo. Com o passar do tempo, explorando e vivenciando aquelas sensações, percebia que para alcançar ainda mais espaços, passar por obstáculos ou alturas que estavam em seu caminho, precisava usar como apoio outros membros de seu corpo, e assim, aos poucos, começava a experimentar possibilidades de explorar o próprio corpo, colocando-o em movimento. E assim as mãos começaram a

aparecer, ajudavam para não cair, permitiam alongar seu tronco e davam um excelente apoio para sair do lugar; aos poucos percebia seus joelhos (na verdade um), ficou bastante tempo explorando somente um joelho.

Pude observar que em determinados espaços ela não conseguiria passar sem utilizar os dois joelhos apoiados, e era incrível ser esta expectadora, enquanto algumas pessoas falavam: “Vai lá pega ela, ajuda, ela vai cair...”, eu ficava esperando para ver a sua reação e como resolveria aquela questão, tentava de um jeito, de outro, às vezes demonstrava irritação, parava, empurrava determinado obstáculo, desistia, depois voltava e tentava novamente, até que em determinado momento descobria novas funções. Para cada bebê, estas são etapas muito importantes para o desenvolvimento corporal e necessárias para que sejam descobertas, exploradas e pesquisadas. Ver essas descobertas da Aurora geravam em mim um certo receio enquanto mãe, tinha medo dela se machucar (naturalmente isso aconteceu algumas vezes), mas ao mesmo tempo meu olhar enquanto educadora e pesquisadora me desafiava a permitir estas descobertas da minha pequena desbravadora.

Depois daquele engatinhar tradicional que estamos acostumados a ver nos bebês, ainda existiam tantos outros desafios pela frente. Era fácil subir os degraus, mas descê-los parecia impossível. Sempre que chegava nestas situações, ela parava, olhava, analisava e chorava, ficou assim por dias, e mais uma vez percebeu que se conseguisse apoiar os braços no degrau de baixo, conseguiria também apoiar as pernas. E assim, os deslocamentos não paravam mais, vieram as rampas, os móveis que ficavam em sua passagem, os desvios, pensar em abaixar ou elevar o quadril, e a cada novo percurso, uma nova descoberta corporal.

Imagem 2 - Aurora em deslocamento pelo caminho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Yanni Porto

Primeiros passos em pé

Finalizo a escrita deste artigo com Aurora em seus 9 meses e 9 dias de vida. Ela ainda não está andando sem os apoios, porém facilmente levanta-se, senta-se, apoia-se nas paredes e nos móveis para conseguir andar. Acredito que não relatei anteriormente, mas tínhamos uma grande expectativa de que ela fosse andar antes de engatinhar, porque facilmente ficava em pé apoiando em diversos lugares da casa. Fato é, que era somente uma expectativa, pois ela conseguiu engatinhar e andar apoiando nos objetos, com a planta dos pés completa ao chão, mas ainda não sozinha.

Imagem 3 - Aurora andando com apoio



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Yanni Porto

Assim como nas outras descobertas e nas explorações corporais, busquei não induzir o processo da caminhada. Ela começou a se colocar de pé sozinha, buscando os objetos que já se relacionavam em seu cotidiano. O cesto de brinquedos, o cesto de roupas sujas, as prateleiras de livros, sendo que todos ficam no seu quarto e ao seu alcance, então foi através deles que tentava ficar erguida. Outro ponto bastante relevante sobre o contexto social, é o seu convívio com outras crianças da mesma idade ou mais velhas. Aurora tem uma prima de 3 anos, que é muito presente em nossa casa, e sempre que estão juntas, Aurora, tenta repetir os mesmos sons, e até os mesmos movimentos da prima. Todas as vezes que observa a prima andar, fica super agitada batendo as perninhas e querendo ir atrás. Essas relações colaboram para o desenvolvimento corporal, como também para seu processo de criação. Nessa direção Vieira (2020) afirma que "a integração da criança com o ambiente cultural se dá por meio da relação da criança com os espaços e os seres humanos que os constituem" (VIEIRA, 2020, p. 65) e que é na brincadeira, "que as crianças irão reproduzir o que viram ou vivenciaram." (VIEIRA, 2020, p. 73).

Nesse sentido, gostaria de ponderar sobre a Educação Infantil, mais precisamente na relação entre os bebês e as profissionais das creches. Até aqui fui trazendo experiências e vivências como uma mãe de primeira viagem que também é educadora na área da dança. Não possuo experiências na área educacional com os bebês e em creches, mas ainda assim gostaria de destacar este ponto, porque acredito que este artigo pode colaborar para a reflexão sobre o desenvolvimento corporal de bebês inseridos nas creches.

[...] o bebê é um ser capaz ativo se o adulto de referência espera e recebe os sinais de reciprocidade. O vínculo afetivo com o adulto é fundamental para o desenvolvimento e o momento dos cuidados é o mais propício para que ele aconteça. Com segurança afetiva, o bebê e a criança pequena podem se movimentar livremente por longos períodos, sempre assistidos de um adulto. O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria. (SOARES, 2017, p. 16-17).

Torna-se importante assim, destacar a relevância de interferir menos e observar mais, oferecendo apenas o suporte e a segurança necessários. Trazer para o espaço da escola da infância ambientes seguros e livres onde os bebês possam explorar, investigar seus próprios corpos e desenvolver seus movimentos. Incluir na prática pedagógica atividades em que os espaços sejam organizados intencionalmente, pois esse é o papel da professora ou do professor da escola da infância, com pequenos obstáculos para que os bebês possam aprimorar seus apoios até os primeiros passos. Pensar em inserir os bebês em atividades corporais e relacionais com outras crianças. O Currículo em Movimento (2018) preconiza o caráter exploratório do corpo infantil no campo de experiência *Corpo, Gestos e Movimento*:

O trabalho pedagógico nesse campo de experiência deve propiciar explorações de movimentos que envolvam o próprio repertório da criança, ampliando-o à descoberta de variados modos de ocupação dos espaços com o corpo, bem como de atividades que lhe possibilite

expressões cognitivas e afetivas em suas relações sociais e culturais, entrelaçadas às diversas linguagens e campos de experiências trabalhados. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 69).

Desse modo, as professoras e os professores das creches precisam se organizar para explorarem os espaços e permitirem a acessibilidade para os bebês, proporcionar movimentação, pois os bebês não devem e nem precisam permanecer deitados o dia todo em locais pequenos e restritos como berços e/ou cercados. Precisam conhecer seus corpos, descobrir apoios e desenvolver seus movimentos, mesmo que de início sejam sutis. Os objetos da sala de referência devem sempre estar posicionados ao alcance das crianças, pois será através deles que buscarão explorar, e depois como citei no contexto da Aurora, até mesmo usá-los como apoios. "A criança brinca e interage em diversas situações sociais e culturais as quais está exposta, estabelecendo relações que produzem conhecimentos sobre si e o outro e, progressivamente, tomando consciência de sua corporeidade." (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 68).

Quando falo do uso do *sling* e desse movimento que será proporcionado no contexto da creche, a base é a minha experiência com a maternidade e, principalmente, com a minha formação em dança. Muitas vezes colocamos diversos limitadores das nossas expressões corporais e das nossas comunicações, porém na grande maioria dos contextos não houve um espaço-tempo para o corpo ser despertado, acordado e se descobrir. Todavia, não se precisa de grandes técnicas, mas apenas permitir que as pequenas movimentações como um balanço, um passo para cá e outro para lá, um rodar, um agachar e se erguer, ou até chacoalhar com delicadeza já fazem toda a diferença e já serão necessárias para essa memória corporal ser construída.

Considerações finais

Ao investigar o desenvolvimento corporal de bebês sob a perspectiva Histórico-Cultural na companhia da minha filha

Aurora pude entender meu papel como mãe, educadora e mediadora em seu desenvolvimento, além de compreender os processos e respeitar suas próprias descobertas. Aproximei-me da Teoria Histórico-Cultural de forma prática e não apenas teórica, podendo ver diariamente no desenvolvimento da minha filha pontos e reflexões que a especialização me trouxeram.

Neste sentido, cabe ressaltar ainda a necessidade de superação da visão idealista e universal de desenvolvimento humano, que preconiza aos bebês o desenvolvimento de modo homogêneo e em etapas rígidas, desconsiderando as condições objetivas do espaço em que vivem, e das relações estabelecidas entre os bebês, os adultos e os objetos culturais que têm acesso.

Percebo que esta pesquisa, embora seja um estudo do desenvolvimento corporal de um bebê específico, pode contribuir para a reflexão sobre a corporeidade de bebês e nas relações estabelecidas com os adultos cuidadores para as pessoas interessadas nesta temática, como estudantes de graduação, familiares, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores da infância. Ressalto ainda a centralidade dos vínculos estabelecidos entre o bebê e adulto cuidador, tendo em vista que conforme a periodização do desenvolvimento infantil na Teoria Histórico-Cultural, a atividade principal nesta faixa etária é a comunicação emocional direta do bebê, pois essa se dá a partir da expressão corporal do bebê, que ainda não domina a linguagem verbal.

Corroborando com o princípio da indissociabilidade entre o caráter afetivo, intelectual e motor no desenvolvimento corporal dos bebês, percebi que Aurora criou uma relação de confiança muito forte comigo, porque apesar de permitir que explorasse e descobrisse seu corpo, sempre que recorria ou necessitava de mim, eu estava ao seu lado dando suporte. Ter respeitado o período de exterogestação, fazendo uso frequente do *sling*, mantendo o contato pele a pele foram ações essenciais para Aurora entender que, apesar de ter passado meses em meu útero e me ter sempre com ela, nós somos seres separados, cada um com sua individualidade. Nesta comunicação emocional direta com Aurora fui entendendo

as suas necessidades e ela, aprendendo a se comunicar e se expressar corporalmente. Ter tido a oportunidade de participar ativamente deste período do seu desenvolvimento aproximou-nos e me permitiu compreender melhor suas "falas corporais."

Imagem 4 - Mãe e pesquisadora Yanni Porto com Aurora no colo e Martin na barriga



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Yanni Porto

Aurora, acorda porque já chegou sua hora
Vem com *plié* e *padedê*
traz o *dendê* e o *ganzá*
traz a tua luz e vem brilhar
Vem pra viver, iluminar
Vem aprender, vem amar
E assim dizer e cantar
seu samba

Música composta para a Aurora pelo vovô Edson Martinez

Referências

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99- 106, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/educacao-somatica-o-corpo-enquanto-experiencia/>>. Acesso em: 05 de ago de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento - Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 05 de ago 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005/>>. Acesso em: 05 de ago 2021.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo movimento e autonomia educação até três anos**. São Paulo: Ominiscência, 2017.

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

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. El primer año. *In*: VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas IV: paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012, p. 275-318.

Parte III

**Currículo, práticas e avaliação:
alinhando os fazeres da docência**

9. O processo educativo das crianças bem pequenas na perspectiva Histórico-Cultural

Gisele Maria Figueira
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

Ao estudarmos a história da educação no Brasil, deparamo-nos com interesses sociais e políticos para educar uma sociedade sem seres pensantes, numa perspectiva de ensinar a ler e a escrever o próprio nome, sem incentivar o senso crítico, uma educação bancária conforme afirmou Paulo Freire (2004). Depois de muita demanda por parte de movimentos sociais, o ensino nas escolas torna-se acessível a todas as pessoas, e obrigação do Estado e da sociedade, garantir o exercício da cidadania por meio da educação, conforme posto na Constituição Federal de 1988, artigo 205. É ainda, no artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a Educação Infantil é considerada direito da criança devendo ser ofertada em creches e pré-escolas.

A criança é reconhecida então, como cidadã, o que é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990. O ECA estabelece a proteção integral à criança, bem como afirma como seus, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, houve um olhar a para educação básica de qualidade, e a Educação Infantil passa a ser definida como sua primeira etapa.

Na LDBEN em sua primeira versão, a matrícula na pré-escola a partir de 4 anos não era obrigatória. Após a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, a matrícula passou a ser obrigatória. E, segundo a Lei nº 12.796, de abril de 2013, a

Educação Infantil passa a ter a mesma carga horária e números de dias letivos que os Ensinos Fundamental e Médio.

Em 1998 foram implantados pelo Ministério da Educação (MEC) os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEIs, não como modelos curriculares, mas a fim de orientar as práticas pedagógicas para uma ação integrada do cuidar e educar, apontando metas de qualidade para o atendimento das crianças na perspectiva de seu desenvolvimento integral.

Em 2009, o Brasil fixa por meio da Resolução nº 05 de 17 de novembro as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, que, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, define princípios e metodologias para orientar as políticas públicas na área, bem como orientação, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, caracterizando ações educativas junto às crianças. Estabelece ainda, em seu artigo 9, que a ação pedagógica da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Assim, a Primeira Etapa da Educação Básica foi se constituindo com olhar para as crianças e, principalmente, para a garantia de uma educação de qualidade. Entretanto, mesmo com os avanços políticos, ainda é necessário a mudança na prática social, conforme afirma Guimarães (2012, p. 95):

No entanto, os avanços legais e discursivos não se traduzem em mudanças nas práticas e construção de políticas que garantam pertencimento, acolhida da cultura das crianças, promoção dessa cultura.

Ainda existem instituições que funcionam exclusivamente em uma perspectiva assistencialista, ao invés de buscarem o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos, sendo físico, intelectual, psicológico e social, como prevê a LDBEN (BRASIL, 1996).

A partir da nova organização proposta pela Base Nacional Comum Curricular (2017) para Educação Infantil, as

especificidades e desenvolvimento singular das crianças ganham um direcionamento nos currículos da Educação Infantil, os bebês (de 0 a 1 anos e 6 meses), as crianças bem pequenas (de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (de 04 anos a 05 e 11 meses) passam a ter seis Direitos de Aprendizagem garantidos, quais sejam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se que serão vivenciados também por meio de 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.

O presente artigo tem como finalidade abordar reflexões pedagógicas acerca a primeira infância, do protagonismo da criança, sujeito de direito e capaz, da indissociabilidade entre cuidar e educar, das interações e brincadeira no processo educativo, bem como indispensável contribuição da Teoria Histórico-Cultural no processo de desenvolvimento da criança. O texto terá a seguinte organização: a) Concepções de infância, escola e papel docente segundo a Teoria Histórico-Cultural; b) Eixos integradores nas práticas pedagógicas das crianças bem pequenas na Teoria Histórico-Cultural; c) Episódios de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil realizados pela primeira autora do texto¹; d) Considerações finais.

Concepções de infância, escola e papel docente segundo a Teoria Histórico-Cultural

Devido ao contexto histórico social e político, percebe-se que ainda há muitos paradigmas a serem superados quando se trata de Educação Infantil. Sabe-se que por muito tempo a ação apenas do cuidado ficou centrada nos objetivos dos estabelecimentos de creche e pré-escola, caracterizando a Educação Infantil como assistencialista. Conceber o assistencialismo na Educação Infantil

¹ Gisele Maria Figueira.

implica em insinuar que os direitos sociais são pautados por interesses políticos e econômicos de uma sociedade capitalista, permeada em privar a cultura que a criança está inserida e a ação educativa, deixando de lado o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos, intelectual e social.

Cabe destacar que após a Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009 que torna a obrigatoriedade de ensino a partir de 4 anos a criança deve frequentar a escola, veio a garantia do direito ao espaço de escolarização. Porém, devemos pensar se sua infância foi ou está sendo preservada levando em conta o direito de ser criança, respeitando seus limites. E quanto aos bebês e às crianças bem pequenas? Como ainda não há obrigatoriedade no atendimento as creches podem ser entendidas pelo senso comum como um espaço exclusivamente de cuidado com as crianças enquanto as famílias estão trabalhando, especialmente porque ainda buscam seu reconhecimento como espaço educativo.

Para contribuir com as reflexões acima, é preciso entender a concepção de infância, o papel da escola nessa Etapa de educação, sem desconsiderar a Pré-escola, uma vez que nela são atendidas crianças pequenas. Além disso, torna-se relevante compreender a função do educador na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, a infância não se trata apenas de um momento de transição, em que se caracteriza pela idade, uma fase da vida, mas passa ser compreendida como período de formação da personalidade, justamente pela necessidade da criança converter as suas funções psicológicas elementares, de caráter biológico, ou seja, ações inatas sem passar pela consciência em funções psicológicas superiores, caracterizada pela ação que foi mediada por uma interação social e cultural.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças

concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 30).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski a criança é um sujeito ativo, social e de direitos, participante do processo de formação da sua personalidade. Portanto, sua infância não deve ser ignorada e os processos educativos constituem os processos de desenvolvimento.

Nesse contexto, a educação, de modo geral, pode ser definida como um processo de humanização marcado pela aquisição dos bens culturais produzidos pelos indivíduos que nela existem no decorrer da história. Essa aquisição pode ocorrer de forma direta, por meio das interações e participação dos sujeitos na cultura de forma empírica, ou seja, conhecimentos adquiridos por meios das experiências vividas e, também, de forma indireta por meio de uma educação formal, cabendo às instituições de ensino propiciarem acesso aos bens culturais específicos. Assim, a Educação Infantil é um espaço privilegiado para organizar a vida da criança, de forma justa, democrática, a fim de contribuir no processo de desenvolvimento de sua personalidade. Para além:

A educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias. (KUHLMANN, FERNANDES, 2012, p 34).

Para Vigotski, “educar significa organizar a vida” (Apud, TEIXEIRA E BARCA, 2017, p. 35). Dessa forma, o papel do educador é organizar o ambiente social educativo, considerando as especificidades de cada criança, relações sociais, cultura, tempo e espaço em que está inserida. Neste sentido há que se considerar a importância da formação profissional, ou seja, uma necessidade de formação científica.

Assim, o educador deve considerar em sua prática pedagógica a criança como protagonista do seu próprio processo educativo, o que implica em observar, elaborar, executar, avaliar e refletir sobre a rotina, bem como as práticas sociais e o planejamento indissociando as ações cuidar, educar, brincar e interagir.

Vale ressaltar que ação educativa docente deve estar em consonância com a proposta pedagógica da instituição da Educação Infantil que, por sua vez, devem seguir as orientações e normas da Resolução Nº 05 de 17 de novembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI de 2009. Em seu artigo 4º, a norma considera a criança como centro do planejamento e produtora de cultura; e, fixa no artigo 9º, os eixos norteadores, como a brincadeira e as interações que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil.

Eixos integradores nas práticas pedagógicas das crianças bem pequenas na Teoria Histórico-Cultural

Antes de entendermos os eixos integradores, é necessária uma breve compreensão do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal (2018), visto que por muito tempo foi utilizado apenas os eixos norteadores, como cuidar e educar.

Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF em reflexões e discussões sobre documentos legais, a versão anterior do Currículo, textos acadêmicos e ações desenvolvidas no âmbito da rede pública das escolas de Educação Infantil do Distrito Federal, conceitua ações de cuidar, educar, brincar e interagir como atividades educativas inseparáveis e essenciais no trabalho educativo com as crianças. Dessa forma, adota-os como Eixos Integradores do Currículo, sem desconsiderar “os Eixos Transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p 27).

Toda prática pedagógica para as crianças pequenas precisa estar pautada em garantir os seis direitos de aprendizagem, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017) são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos podem ser garantidos e assegurados por meio de uma intencionalidade pedagógica, respeitando os seguintes princípios: Estéticos, Éticos e Políticos, instigando na criança o senso crítico e criativo, desenvolvimento da autonomia, respeito à democracia e às diversidades de diferentes manifestações artística e culturais, voltados ao exercício aos direitos de cidadania.

Com isso, é necessária uma organização intencional para que as práticas sociais e ações educativas no espaço de instituição de Educação Infantil sejam interdependentes, de modo que protagonize os Eixos Integradores, requerendo da criança o uso de seus processos psíquicos, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação.

Episódios de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil

No ano de 2021, a primeira autora deste texto teve a oportunidade de estar com crianças de 04 e 05 anos em uma turma de 1º período em uma instituição educativa do Distrito Federal. Ao realizar a leitura do livro *Azul é lindo: Planeta Terra, Nossa Casa*, de Ruth Rocha e Otavio Roth, as crianças foram compartilhando suas ações que contribuíam para a melhoria do planeta Terra, como: ajudar suas mães em tarefas dentro de casa, economizar água, deixar os espaços organizados, arrumar a cama, não jogar lixo nas ruas e sim no lixo. Nesse momento, havíamos percebido que as crianças não mencionaram em nenhum momento as vivências e suas contribuições dentro da escola, onde passavam 10 horas do dia.

A partir destes relatos foram pensadas atividades juntamente com as crianças para que compreendessem que a escola faz parte do planeta Terra e é um espaço delas, uma vez que as crianças vinham com ações desrespeitosas nos espaços e com os colegas. As

vivências nas práticas sociais foram fundamentais para que as crianças pudessem ter essa compreensão de forma natural e leve. As crianças mudaram suas atividades e, por exemplo, passaram a cuidar dos resíduos, pegando os que encontravam no chão para jogarem no lixo; após realizarem atividades de pintura e outras organizavam e limpavam os espaços utilizados.

Ainda em uma experiência com a turma de 1º período no ano de 2021, ao ter sido proposta uma montagem com blocos lógicos para as crianças, em que deveriam montar algo, como um castelo, uma das crianças após ter montado uma casa (por preferência dela), pegou a tampa da caixa dos blocos lógicos e falou que era seu *tablet*. Começou a tirar fotos de seus colegas e digitar mensagens para sua família. Enquanto digitava e dizia o que estava querendo enviar. Ora parava para se concentrar nas letras da possível mensagem, ora parava para enunciar a mensagem. Nesse momento, a brincadeira já era outra, inventada pela criança que usou sua imaginação, criatividade, interação com seus colegas e com a tampa da caixa. Foi então que a primeira autora foi ajudá-la a “digitar” a mensagem, soletrando as palavras que desejava formar.

Educar e cuidar

O cuidado, por muito tempo, prevaleceu nos espaços de Educação Infantil como eixo central sem intencionalidade educativa. Foram necessárias discussões, documentos legais e a quebra de paradigmas para compreender que cuidar e educar estão interligados, portanto, indissociáveis. “Quando as crianças são cuidadas, aprendem também a cuidar de si, dos outros, dos ambientes, dos animais, da natureza” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 29).

As práticas sociais podem ser consideradas aquelas que configuram uma rotina de vivências da escola de Educação Infantil, sendo ações vitais dos seres como, acolhimento e despedida das crianças, alimentação, momentos de higienização, brincadeiras, interações, momentos de repouso entre outros, constituindo

interações, conhecimentos acerca do seu cotidiano, relações de afetos e sociais.

É por meio dessas relações sociais, entre criança-docente e criança-criança, que as ações de cuidado ganham um olhar educativo, pois a partir disso, a criança desenvolve a sensibilidade, respeito ao próximo, identidade, deixando o individualismo de lado passando a valorizar as ações coletivas, solidariedade e cooperação. Dessa forma, pode-se afirmar que as práticas sociais contribuem diretamente para o desenvolvimento integral da criança.

Brincar e interagir

É preciso entender que há condições objetivas que potencializam a brincadeira, como qualquer atividade cultural, sendo ela organizada intencionalmente ou simplesmente vivida pelo meio, como as brincadeiras da cultura infantil que são passadas de geração em geração. Percebe-se que no documentário “Território do Brincar” (2015), a brincadeira independe da condição existente da realidade social em que a criança está inserida. É através das brincadeiras que a criança pode criar e recriar elementos da realidade, fantasiar-se, expressar-se, imaginar e entre outras possibilidades, por meio das interações, seja entre indivíduos ou por ferramentas culturais. Então, compreende-se a indissociabilidade entre brincar e interagir.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira caracteriza-se por meio das interações entre seus pares, adultos e contato com materiais e objetos, assim, surge da vida em sociedade entre os indivíduos. Para Vigotski, é na brincadeira que o processo educativo acontece, pois é na percepção entre a diferença do que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda de alguém mais experiente, no contexto educativo o educador, em ação colaborativa, conceituando a Zona de Desenvolvimento Iminente, que pode ou não possibilitar o desenvolvimento.

A zona *blijaichegorazvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona *blijaichegorazvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2004, p 379 apud PRESTES, 2010, p 173).

Na medida em que se organizam os processos educativos, enfocando os Eixos Integradores deve-se considerar a existência entre três elementos: o desenvolvimento, a *obutchenie* a ação colaborativa de outra pessoa.

Para termos clareza do processo educativo, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é necessário compreender o conceito de *obutchenie*. Por muito tempo foi traduzido como aprendizagem, porém a autora Zoia Prestes desenvolve outra perspectiva para a tradução do termo. Considerando o conhecimento obtido sobre a história e vida do autor, juntamente com as obras dele já publicadas, a autora afirma que aprendizagem fugiria totalmente do real sentido, pois seria uma tradução do idioma inglês, dando importância ao resultado que se chega e não ao processo. Então, pode se dizer que para *obutchenie*, a palavra que mais se assemelha do sentido real é instrução, segundo Prestes (2010, p. 188):

Então, para Vigotski, a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. [...] Ou seja, *obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural vai além de uma pedagogia centrada no professor, ou professora, ou muito menos somente na

criança, mas na interdependência entre docente e criança, sem desconsiderá-la como protagonista responsável pelo processo educativo, unindo dialeticamente os sujeitos (docente e criança), o papel do educador, ou educadora, em organizar o meio social educativo, e o papel da intencionalidade pedagógica, processo de formação social.

Nesta perspectiva, a avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas ocorre de forma contínua e formativa, pois “não se trata de atribuir pontos, conceitos ou notas para comportamento e participação” (DISTRITO FEDERAL, 2018) na Educação Infantil, mas considerar a participação da criança no processo educativo, por meio de possíveis caminhos para o acompanhamento no trabalho pedagógico: a observação das vivências nos espaços, nas brincadeiras e interações e; utilização de múltiplos registros realizados pelos educadores ou educadoras.

Considerações finais

Ainda há muitas barreiras a serem superadas quando se trata de educar, cuidar, brincar e interagir com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em creches e pré-escolas. Há expectativas de famílias e sociedade, engendradas pela lógica capitalista, que as crianças produzam algo, mostrando sempre resultados positivos no processo de escolarização em uma perspectiva que se assemelha ao atendimento no ensino fundamental, o que pode forçar as crianças para além de seus limites psíquicos e físicos. Entretanto, sabe-se que o processo educativo se dá principalmente por meio das relações sociais, sendo imprescindível o papel da compreensão e colaboração da família nesse processo.

Conseqüentemente, é comum o questionamento sobre a relevância da brincadeira no processo de escolarização das crianças pequenas por parte de algumas famílias. Assim, cabe aos educadores, educadoras e equipes gestoras de instituições de

Educação Infantil esclarecerem à comunidade escolar a indissociabilidade entre cuidar, educar, brincar e interagir nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educativos de crianças pequenas.

Nesse contexto, é necessário articular as experiências com os conhecimentos e organizar situações didáticas e pedagógicas entre família e escola, fortalecendo esse diálogo e protagonizando a criança como sujeito de direitos, sem desqualificar também a importância de uma avaliação formativa desde a primeira infância.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.
BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 Abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 08 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5/2009 aprovado em 17 de dezembro de 2009.

Relator: Cesar Callegari. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 15 Abr. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal - Educação Infantil**. 2 ed. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

KUHLMANN JR, Moysés. FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional, Brasília, 2010.

TEIXEIRA, Sônia Regina. BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar do agir docentes. *In*: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suelly Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba: CRV editora, 2017.

10. Educação Infantil e as práticas pedagógicas para bebês e crianças: novos caminhos, novas possibilidades

Ione da Costa Melo Silva
Maria Aparecida Camarano Martins

Iniciando a conversa

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui, como nenhuma outra, especificidades que nos remetem a questões relacionadas às práticas pedagógicas voltadas para a faixa etária atendida.

Durante toda sua atuação na etapa da Educação Infantil, a professora Ione Costa, primeira autora deste texto, desenvolveu práticas que à época, pareciam ser as melhores, sempre pensando na perspectiva de ajudar as crianças a aprender, e se desenvolverem. No entanto, durante as avaliações constantes da prática, sempre vinham à tona inquietações que a levavam a questionar se o que era feito estava de acordo; se tudo que propunha para as crianças estava voltado para suas necessidades e interesses; e se de fato, o que foi proposto para elas tinha significado. Tais indagações ampliaram-se quando a professora Ione passou a questionar cada vez mais sua atuação enquanto professora, bem como a de outras professoras e professores que, em sua trajetória profissional, vinha acompanhando desde o ano de 2002. Mais especificamente, no período de 2009 a 2018, em que atuou como coordenadora da etapa intermediária na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, período em que era responsável pelo acompanhamento pedagógico de Instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Inquietações também se fizeram presentes durante a parceria desenvolvida com a professora Aparecida Camarano, por meio da produção de pesquisas pela Universidade de Brasília – UnB. Essa experiência provocou em ambas a necessidade de juntas proporem uma reflexão acerca de novos caminhos e novas possibilidades de Práticas Pedagógicas voltadas para atenderem às necessidades dos bebês e das crianças.

Tais questionamentos, presentes no cotidiano das autoras enquanto profissionais da Educação Infantil, bem como em suas trajetórias como pesquisadoras das infâncias, relacionam-se, especialmente, às práticas pedagógicas constituídas nos espaços educativos, impulsionando-as a refletir: Como pensar propostas voltadas para o interesse e necessidade das crianças? Será que as ações pensadas e propostas estão de fato contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento delas? Será que no cotidiano das instituições educacionais as práticas desenvolvidas consideram as crianças como sujeito de direitos? Questões como essas, têm motivado as autoras a estudarem e buscarem, cada vez mais, aprofundamento teórico e metodológico que as auxiliem a compreender o espaço em que atuam. Nesse sentido, ambas consideram de fundamental importância para as professoras, e professores, que no exercício da profissão suas ações e intenções sejam impregnadas de sentidos, uma vez que, segundo Vigotski (2009), as emoções não estão descoladas da produção cognitiva. Isto implica, portanto, na compreensão da unicidade das dimensões afetivas e intelectuais por meio da unidade afeto-intelecto.

Nesse sentido, à medida que, a nós, autoras, foi possível ampliar nosso conhecimento acerca da Educação Infantil, passamos a nos inquietar com práticas que eram organizadas para as crianças desconectadas de seus interesses e necessidades, com atividades previamente elaboradas e prontas, em que elas pouco, ou quase nada, podia atuar e criar. Por mais bem intencionadas que sejam estas propostas, pouco valorizam as experiências e vivências das crianças, e ainda, podem não considerar o que elas querem,

quando na prática do dia a dia, a elas não é possibilitado momentos em que possam expressar seus desejos e interesses.

Sendo assim, este texto se destina a propor reflexões acerca de práticas desenvolvidas para bebês e crianças, que pouco contribuem para promover a aprendizagem e desenvolvimento delas. E, a partir dessas reflexões, traçar novos caminhos que de fato considerem os interesses e necessidades destes sujeitos.

Continuando a conversa

É necessário reconhecer e destacar que a Educação Infantil tem por objetivo ampliar o universo de experiências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, atuando de maneira a complementar a ação da família e da comunidade, conforme o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/96 em seu art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996).

Da mesma forma, é necessário valorizar a cultura das crianças nas práticas educativas. Todavia, ainda é comum que as propostas de trabalho pedagógico não se configurem em ações pensadas numa perspectiva de valorização das culturas vivenciadas e produzidas pelas crianças, visando assim à garantia dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensando numa perspectiva de Educação Infantil que vise ao desenvolvimento integral da criança, acreditamos que desenvolver ações, de fato contributivas para a efetivação os direitos das crianças, em especial dos direitos de aprendizagem, significa pensar em um projeto de educação capaz de garantir o acesso da criança ao conhecimento que tem sido constituído histórico e culturalmente, considerando nesse percurso, as crianças, suas

experiências e saberes, e percebendo-as como seres ativos e sujeitos de sua própria história.

Isso passa primordialmente pela organização de um trabalho pedagógico que, de fato, possibilite aos bebês e às crianças vivências de experiências significativas no âmbito das instituições educativas. Para tanto, o currículo da primeira etapa da Educação Básica deve ser considerado como "um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico." (BRASIL, 2013, p. 86).

Como profissionais atuantes na Educação Infantil, seja como professoras ou mesmo militantes da causa, bem como pela experiência vivida ao longo dos anos, sonhamos com a implementação nas instituições de Educação Infantil, de um currículo que possibilite o desenvolvimento da criança na sua integralidade, por meio de propostas pedagógicas pensadas, discutidas e incorporadas de fato na coletividade.

Acreditamos que as instituições de Educação Infantil se configuram em espaços que contribuem para a construção da identidade das crianças, para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois nestes espaços intencionalmente organizados, podem ser proporcionadas oportunidades para que as crianças ampliem suas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo por meio de uma ação educativa de natureza relacional, e que verse pela integralidade do ser.

Entendemos que isso pode se dar pelo contato, pela expressão humana, pela emoção, pelo afeto, pela construção de vínculos, pela imaginação, pela criação, pela brincadeira, pela materialidade das experiências singulares e, ao mesmo tempo, coletivas e colaborativas.

Nesse sentido, é preciso refletir acerca de que tipos de propostas estão sendo pensadas pelos adultos, organizadores do ambiente social educativo, e se estas propostas implicam em uma organização do trabalho pedagógico com, e para as crianças, que estão vivendo suas infâncias.

Desta forma, antes mesmo de pensar em propostas para bebês e crianças, há que se pensar numa perspectiva de Educação Infantil que vise seu desenvolvimento integral, concebendo-as como sujeitos ativos, históricos e de direito, capazes de contribuir na construção de propostas de trabalho pedagógico que de fato atendam às suas necessidades e interesses.

Pensar a criança como ser ativo e sujeito de sua própria história consiste em considerá-la, no contexto das práticas pedagógicas, como sujeito que tem necessidades próprias, manifesta desejos e opiniões de acordo com o contexto social e sua história de vida particular. Concebendo as instituições de Educação Infantil como locais privilegiados para que as crianças tenham acesso às oportunidades para construir e compartilhar saberes, de experimentar e de vivenciar, há que se pensar em práticas que possibilitem a sua participação nas ações de planejamento e organização do trabalho pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI / 2009, expõe que:

a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças. (BRASIL, MEC, p. 18).

Considerando esses preceitos, cabe então pensar um projeto de educação como direito da população de brasileiras e brasileiros, independente de classes sociais. Um projeto que seja capaz de garantir não só o ingresso, mas a vivência de experiências, que permitam aos bebês e às crianças a apropriação do conhecimento socialmente acumulado; construir e reconstruir sua própria história, aprender e desenvolver-se em um ambiente criativo e colaborativo que favoreça a todos os sujeitos (bebês, crianças e adultos) o desenvolvimento do sentimento de pertença. Pertença no sentido de integrarem um grupo que considera suas

experiências e vivências, que os enxerguem como seres em constituição e em pleno processo de humanização.

Entendemos também que pensar propostas considerando as especificidades e o protagonismo de todas as crianças inseridas no contexto educativo, nos mais diferentes momentos do seu desenvolvimento, pressupõe valorizar as relações estabelecidas nos mais diferentes grupos, tal como a Teoria Histórico-Cultural defende. Então, nesse sentido, torna-se imprescindível que estes contextos sejam organizados atendendo as necessidades e desejos das crianças. Assim, toda e qualquer proposta pensada para esse fim deverá ser capaz de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de cada criança como sujeito que se constitui em um espaço social educativo, reconhecendo assim, que os bebês, as crianças e suas diferentes infâncias estão inseridas neste universo.

Seguindo essa premissa, e com base em toda a nossa vivência como profissionais que atuam na Educação infantil, concebemos as instituições de Educação Infantil como locais privilegiados para compartilhamento de saberes, de experimentação e de vivências por parte de adultos e crianças.

Crianças e infâncias: breve histórico

Diversas concepções de criança e infância coexistem no imaginário social. Oliveira (2008), fazendo um recorte de um período histórico no século XX, em especial no contexto europeu, em que ainda se debatia em torno da polaridade assistência *versus* direito em que as políticas se orientavam, ora buscando a compensação e priorizando as populações menos favorecidas socialmente, ou trabalhando pela extensão do atendimento à todas as crianças, chamou atenção para o fato de que a concepção de criança passou por mudanças a depender dos diferentes contextos históricos. A autora ressaltou que durante muito tempo o atendimento das crianças pequenas se deu com base em uma compreensão de criança e infância ocupando um lugar social relativo aos seus diferentes momentos históricos.

Segundo Oliveira, durante muito tempo perdurou a ideia do cuidar e educar como ações dissociadas, avançando no entanto, no que diz respeito às concepções, principalmente da década de 1950, período pós-Segunda Guerra mundial, de crianças como portadoras de direitos. Nesse entendimento, a autora traz a perspectiva da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil, mesmo ainda prevalecendo em suas propostas o debate em torno da polaridade “assistência a necessitados versus direito de todos” (OLIVEIRA, 2008 p. 82), a autora ressalta ainda que as políticas para a educação da infância na Europa influenciaram em muito os primeiros passos na construção da Educação Infantil em nosso País.

No contexto brasileiro, isso ficou marcado, em especial, no momento em que:

a partir da segunda metade do século XIX, período de abolição da escravidão no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo. (OLIVEIRA, 2008 p. 91).

Àquela época, mesmo tendo gerado inúmeros debates acerca dos jardins de infância, vistos como produtos estrangeiros, uma vez que esse tipo de atendimento praticamente não existia, o que era ainda agravado pelo contexto social da época em que fervilhavam inúmeros problemas da infância que precisavam ser considerados. Oliveira (2008) ressalta que, em meados dos anos de 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, foram criados os primeiros jardins de infância que ficavam sob a responsabilidade da iniciativa privada, surgindo somente tempos depois os jardins de infância públicos, mas, mesmo assim, voltados às crianças de estratos sociais mais favorecidos.

Ainda de acordo com Oliveira (2008), movimentos e debates aconteciam na época com foco nas crianças das camadas sociais menos favorecidas, demonstrando uma preocupação com a

infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, ressaltando que essa visão se arrasta até o momento atual e,

aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade. (OLIVEIRA, 2008. p. 93).

Considerando o exposto, em especial no Distrito Federal, a partir de experiências enquanto coordenadora intermediária¹, acompanhando instituições educacionais mantidas pelo poder público, foi possível perceber que, por um motivo ou outro, o poder público ainda lança mão de estratégias para definir prioridades no atendimento. Isso pode ser observado ao se considerar que uma das regras estabelecidas para o acesso à matrícula é o fato de que as famílias precisam preencher certos requisitos, dentre eles, o de vulnerabilidade social. Isso pode ser verificado no documento da SEEDF e 2016, intitulado “Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras”.

Não se trata de desconsiderar as necessidades dos grupos vulneráveis, mas sim, pontuar que velhas práticas, tão comuns no passado, ainda existem. Práticas tais como: a defesa de que é preciso oferecer às crianças aquilo que elas não têm acesso, muitas vezes assumindo a responsabilidade pelo cuidado puro e simples, invertendo de certa forma os papéis, contrariando o previsto na LDBN 9394/96 que define como objetivo da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, como ação complementar.

Outra prática que se mostra muito presente no interior de instituições educativas é a antecipação de escolarização, em que algumas ações desenvolvidas no ensino fundamental são

¹ Professora Ione Costa, primeira autora deste texto.

comumente incorporadas ao cotidiano das turmas de Educação Infantil, deixando transparecer a excessiva preocupação com a preparação para a alfabetização, o que por sua vez contraria o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p.20) que entende que:

a Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois trata-se de uma Etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral.

Partindo desse contexto, como pensar uma Educação Infantil que de fato atenda aos reais interesses e necessidades da criança como sujeito ativo e de direitos?

Pensar em propostas pedagógicas alinhadas aos direitos implica refletir a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. No entanto, não basta apenas oferecer esse atendimento em creches e pré-escolas, mas ter em mente que, aliada a essa oferta, é necessário desenvolver Propostas Pedagógicas que de fato sejam voltadas às reais necessidades das crianças desta faixa etária, comprometidas com uma Educação Infantil que evidencie uma intencionalidade educativa que supere antigas visões que consideram os espaços de acolhida de crianças como meros espaços de guarda e de cuidado, carregados do ranço de um passado em que se dividia o atendimento de acordo com classes sociais.

Continuando a conversa – Educação Infantil e seus preceitos legais

Para continuar a conversa, é necessário, a partir do exposto, uma reflexão sobre como a Educação Infantil passou a ser considerada no Brasil como direito de todas as crianças indistintamente. E atrelado a isso, refletir acerca do que seja Currículo e em que bases fundamenta-se.

Ao longo da história, no Brasil, a Educação Infantil emerge em meio a diferentes concepções acerca de crianças, infâncias e Educação Infantil, em que grupos distintos traziam consigo diferentes expectativas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Oliveira (2008), as lutas pela democratização da escola pública somadas às pressões de movimentos sociais na década de 1980, culminaram no reconhecimento da educação em Creches e Pré-escolas como direito das crianças e dever do Estado, sendo atribuídos ao sistema de ensino o cumprimento desse direito, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da LDBN – 9.394/96, o que trouxe o reconhecimento das especificidades e finalidades educativas próprias da Educação infantil, ancoradas no cuidar e o educar como atividades indissociáveis.

Além do reconhecimento como primeira etapa da educação básica, outro avanço diz respeito à alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da pré-escola, e alterou o art. 208 da Constituição Federal que passou a ter a seguinte redação: “Inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Ampliando assim a obrigatoriedade da oferta para a faixa etária de quatro e 5 cinco anos de idade.

Como já dito, vale ressaltar que, além de considerar o exposto na LDBN 9.394 /96 e suas alterações, conforme a Lei 12.796/2013 em que as crianças de 06 (seis) anos passam a fazer parte do ensino fundamental, é importante considerar também a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009, aprovadas pela resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que são diretrizes regidas por princípios, fundamentos e procedimentos voltados à orientação de políticas públicas para creches e pré-escolas. Conforme explicita Martins (2020), o atendimento deve ser pautado nos direitos fundamentais

da criança e no estabelecimento de critérios que possam subsidiar as práticas educativas que considere a criança como:

sujeito histórico e de direitos que nas interações e 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, p. 12).

Educação Infantil – o currículo e a Teoria Histórico-Cultural

O Currículo, de acordo com as DCNEI (2009), inerente às especificidades desta etapa, deve buscar 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.

O desenvolvimento integral, direito dos bebês e das crianças pequenas, determinado por lei, atribui à Educação Infantil a finalidade de atender a criança em sua inteireza, na integralidade. Desta forma, colocamo-nos no sentido de caminhar em busca da compreensão de como têm sido pensadas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, em especial em se tratando da realidade do Distrito Federal que traz uma proposta alinhada a um novo arranjo curricular. O texto adota como Eixos Integradores o Educar e Cuidar, Brincar e Interagir como elementos basilares do trabalho educativo com as crianças, voltado para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento delas.

No Distrito Federal, em contextos atuais, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018), que tem como Pressupostos Teóricos a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, revisitado a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, no que concerne à Educação Infantil, concebe a criança como ser de possibilidades, sujeito de direitos e

que é capaz de manifestar necessidades e interesses de acordo com sua história e o contexto social em que está inserida.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, ancorado na Teoria Histórico-Cultural, que tem como principal teórico, Lev Semionovitch Vigotski, traz uma visão de criança como ser em constituição e em processo de humanização que se dá em um processo dialético, a partir de suas vivências em diferentes contextos e relações sociais estabelecidas em que afetam e são afetadas.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as crianças atribuem sentido e atuam sobre o mundo, fazem história e cultura, em meio às relações humanas. De acordo com Vigotski (2009), são seres de memória, que vivenciam seu presente e projetam seu futuro. São seres que possuem um corpo que expressa múltiplas linguagens.

O documento Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014, p. 10), ressalta a ideia da criança como um ser único, especial e singular,

um ser em formação, multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania.

E, o Currículo em Movimento do Distrito Federal– Educação Infantil (2018, p. 23) traz uma concepção de crianças como:

seres que se constituem nas e pelas relações sociais e culturais existentes no mundo, são sujeitos ativos que pertencem a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. São sujeitos sociais e históricos, marcados pelas condições das sociedades em que estão inseridos.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural traz consideráveis contribuições para a organização do trabalho pedagógico da professora ou do professor da Educação Infantil, e nos faz pensar acerca do quê, do para quê, do como, e do para quem ensinar.

Assim nos orienta a pensar e a organizar uma educação para e com as crianças, e nos direciona a um pensar coletivo, que afeta os envolvidos, uma vez que as pessoas relacionadas nas práticas educativas afetam e são afetadas (VIGOTSKI, 2009). Para tanto, se faz necessário a clareza do papel do professor, ou da professora, como agente organizador do espaço social educativo.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é marcado pela cultura a partir das vivências das crianças como sujeitos sociais, que atribuem sentido ao que vivem desde o momento de seu nascimento. As experiências possibilitam o desenvolvimento, e a criança, ser de possibilidades e sujeito de suas aprendizagens, deve estar envolvida de forma íntegra, incluindo, neste processo, suas emoções, que não estão e nem devem estar apartadas ou isoladas de outros aspectos de seu desenvolvimento.

A BNCC, ao incluir a Educação Infantil, propôs um trabalho por meio dos cinco campos de experiências: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que por meio de ações organizadas pelo professor, ou professora. Ações privilegiando estes campos vão proporcionar às crianças o conhecimento de si, do outro, bem como a experiência de diferentes situações que possibilitem estabelecer relações com o mundo a sua volta, compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica

O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação infantil, refere-se, pautado nas orientações da BNCC, aos seis direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças, propostos a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-Se. Esses direitos devem se refletir na criação de contextos em que as crianças aprendam e se desenvolvam, que lhes ofereçam desafios de maneira tal que consigam vencê-los, construindo significados sobre si, sobre o mundo social e natural em que vive.

Para que isso se efetive, há que se pensar, de forma intencional e a partir do que as crianças têm a dizer, ouvindo e acolhendo os

propósitos das crianças de seu grupo. Que sejam propostos pela professora ou pelo professor, responsável pela organização do espaço social educativo, diversas experiências que permitam às crianças se desenvolverem de forma integral. Então, pensar sobre a organização de uma proposta educacional, em contextos coletivos, deve considerar, de fato, as necessidades e interesses das crianças.

A esse respeito, pode-se fazer uma referência ao que Vigotski (2020, p. 148) traz sobre organização de programa para Jardim de Infância, quando diz que um programa deve:

satisfazer para se ajustar às características de uma criança em idade pré-escolar deve possuir duas seguintes qualidades, difíceis de combinar. Primeiro o programa tem que ser elaborado de acordo com um sistema que leve a criança a uma determinada meta, dando certos passos a cada ano em direção a essa meta. Este programa deve ser um ciclo unificado e sistemático de trabalho de ensino geral. Ao mesmo tempo esse programa deve ser o programa da própria criança, ou seja, deve ser apresentado à criança em tal sequência que responda tanto aos interesses emocionais da criança como às peculiaridades de seu pensamento relacionado às representações gerais.

Pensando em uma perspectiva de criança capaz, que vive, constrói e modifica produzindo cultura, e que isso se dá por meio das relações e práticas cotidianas que vivencia, construindo assim 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), é extremamente necessário que haja uma intencionalidade educativa na prática. Essa deve conceber uma organização e proposição pelo educador, ou educadora, de experiências que permitam às crianças, como dito anteriormente, conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. Isto deve se traduzir nas práticas cotidianas (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na

aproximação com aspectos da leitura e da escrita, e no encontro com as pessoas.

Pensando nessa perspectiva, acreditamos que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, registrar e observar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. De todas as crianças, cada uma dentro de sua especificidade, reconhecendo-as como seres únicos, singulares. Superando de vez a ideia de homogeneização que, de maneira ilusória, faz crer que os seres se comportam e se desenvolvem de maneira idêntica. Caminhando assim no sentido de que é na coletividade e na diversidade que nós nos desenvolvemos, que nos tornamos humanos e que é em meio às diferenças, por meio das ações colaborativas que nós, seres humanos, vamos aprender e nos desenvolver.

Partindo dessa premissa, como pensar um trabalho pedagógico articulado com todas estas especificidades? Sem a pretensão de responder de imediato à questão levantada, ao pensar nesta perspectiva, é necessário um olhar atento e reflexivo voltado para o exercício de uma prática que considere os bebês e as crianças como seres em desenvolvimento, em processo de humanização. Essa postura apoia o pensamento de práticas pedagógicas que se materializem em contextos que considerem e respeitem as crianças em suas diferentes culturas e realidades.

Isso deve ser consubstanciado em propostas de trabalho pedagógico que se voltem para a promoção do desenvolvimento infantil considerando sua integralidade e especificidades, por meio de vivências cotidianas que permitam às crianças experimentar, imaginar e criar, e que sejam pautadas em diretrizes e orientações legais, e não apenas no senso comum. Pois, o desenvolvimento da criança, segundo Martins (2020), embasada nas ideias de Vigotski (2018),

se constitui em 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. (MARTINS, 2020, p. 57).

Diante disso, entendemos então, a necessidade de provocar no conjunto de profissionais da educação, em especial as professoras e os professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, uma reflexão acerca de como tem sido sua prática pedagógica. Para que possam construir e reconstruir caminhos promotores da realização de práticas voltadas aos interesses e necessidades dos bebês e das crianças, e a garantia do direito a uma educação que lhes permita vivenciar experiências educativas que respeitem suas individualidades, e considere sua integralidade.

E assim, desenvolver uma prática que busque a efetivação dos direitos das crianças como sujeitos, bem como do exercício de um fazer pedagógico que seja direcionado por um plano orientador com metas definidas para alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, concebendo-as como sujeitos de direitos que se constituem em um contexto histórico, e que constroem sua identidade interagindo e se relacionando com seus pares. E que isso se dá, fundamentalmente, por meio da brincadeira (DCNEI, 2009).

Nesse sentido, nas instituições de Educação Infantil, há que se pensar em propostas pedagógicas com objetivo claro da garantia das aprendizagens e desenvolvimento das crianças numa perspectiva de aprendizagem coletiva, bem como a garantia dos seus direitos. Uma proposta pedagógica que tenha como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI 2009, p. 18).

E para não finalizar, indicamos o pensar de uma prática pedagógica a partir de uma perspectiva que pressupõe conhecer as crianças, suas histórias de vida, seus desejos, suas opiniões, ter conhecimento acerca do que gostam e não gostam. Sem esquecer que as crianças, mesmo antes de chegarem às instituições educativas, são seres sociais que trazem consigo uma história de vida, construída junto a seus familiares. Então, a partir dessa realidade, não faz sentido pensar em propostas que desconsiderem a contribuição de suas famílias, mas sim, concebê-las como parceiras nessa jornada.

E para que isso se efetive de fato, antes de tudo, é necessário pensar a criança como um ser ativo e sujeito de sua própria história. Considerá-la, nos contextos das práticas pedagógicas como indivíduo que tem necessidades próprias, que manifesta desejos e opiniões, de acordo com o contexto social e sua história particular de vida, apostando nas possibilidades e potencialidades de todas as crianças e de suas infâncias. Isso significa considerar as infâncias como plurais, e que não se caracterizam como uma etapa de vida pré-definida, mas constituídas pelas experiências vivenciadas em um dado contexto histórico e cultural, marcado pelo dinamismo das relações estabelecidas em um dado momento.

Pressupõe também, compreender que as crianças são seres de possibilidades, ativos e criativos, que se desenvolvem desde a mais tenra idade, ou seja, se desenvolvem desde o momento da concepção, da sua entrada no mundo, e por meio das relações que estabelece com seus pares compartilhando a vida social e cultural.

Referências

- BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República**, Casa Civil, Brasília, DF.

BRASÍLIA, SEEDF, **Manual de Procedimentos para Atendimento à Educação Infantil – Creche em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino e em Instituições Educacionais Parceiras**. Portaria nº 451, de 21 de dezembro de 2016. DODF 240, de 22 de dezembro de 2016.

BRASÍLIA, SEEDF. **Pressupostos Teóricos - Currículo em Movimento do Distrito Federal**. GDF/SEEDF. Brasília- DF, 2014.

BRASÍLIA - SEEDF, **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. GDF/SEEDF. Brasília- DF, 2018.

MARTINS, M^a Aparecida Camarano. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil**. In: Farias, Rhaisa N. Pael; MIRANDA, Simão de; VIEIRA, Débora C.S. da C. (org.). Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro e João, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil; fundamentos e métodos**. 4^a edição. São Paulo. Cortez, 2008.

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

VIGOTSKI, L. S. **Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 144-160, maio, 2020.

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.

11. Escola da infância: relações sociais e desenvolvimento da criança

Kelly Bispo dos Santos
Maria do Socorro Martins Lima

Introdução

Este escrito, elaborado a partir de inquietudes surgidas durante a atuação profissional da primeira autora¹, e de dados bibliográficos, salienta a importância das interações que são importantes para o bom desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Vivemos em uma época em que a escolarização se faz cada vez mais precoce, ou seja, as crianças da nossa cultura desde muito cedo são inseridas no ambiente de Educação Infantil. Isto se dá por consequência da dedicação feminina à realização profissional e a necessidade de composição de renda familiar. À vista disso, os cuidados com as crianças têm sido cada vez mais delegados a figuras substitutas. Com esse cenário, o número de crianças que são matriculadas em escolas da infância tem sido cada vez maior.

A interação entre os pares e o adulto é um fator relevante para o desenvolvimento da criança e segundo Vigotski (2008), a interação entre indivíduos é um dos aspectos que possibilitam o desenvolvimento humano. Assim se constitui a unidade entre o ato de cuidar, que vai além das atenções aos aspectos físicos e o ato de educar, que atende as oportunidades de socialização e apropriação da cultura humana.

O que justifica nosso interesse em estudar as relações das crianças com monitoras e monitores são as ações cotidianas que acontecem de modo especial com quem atende à criança, onde é

¹Kelly Bispo dos Santos, em um CEI no ano de 2016.

possível a construção de relações ainda mais promissoras, devido a quantidade de vezes que elas ocorrem.

No entanto é muito comum no cenário da Educação Infantil nos depararmos, segundo Lazaretti (2013 apud ARRAIAS et al., 2017), com uma prática centrada em atender às necessidades básicas de sono, alimentação, higiene e cuidados físicos, com predomínio de situações baseadas no improvisado e no ato espontâneo. Diante disso, sentimos a necessidade de dar maior atenção às interações ocorridas entre essas crianças e seus educadores ou educadoras. Pela importância dessas interações, explicitamos a problemática de nossa pesquisa: qual a importância de os monitores e monitoras construírem vínculos em uma relação com as crianças da Educação Infantil?

Assim, nosso trabalho tem o objetivo de enfatizar a importância de uma relação de qualidade para o desenvolvimento da criança. O texto desenvolve-se nas seguintes partes: O desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; a periodização do desenvolvimento infantil; o primeiro ano de vida; as relações interpessoais na escola da infância; seguido de um relato de experiência. Trataremos ainda da importância do domínio deste conhecimento pela professora ou professor. E finalmente, no item considerações finais, faremos um levantamento das ideias mais relevantes, e apontaremos algumas propostas de ação na Educação Infantil.

Desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Antes de entender a Teoria Histórico-Cultural, compreendíamos que o desenvolvimento das qualidades do ser humano, de sua inteligência e de sua personalidade aconteciam naturalmente, de acordo com o crescimento da criança. Ou seja, o que a criança trazia consigo ao nascer, bastava para o seu desenvolvimento. Desse ponto de vista, a educação deveria apenas

facilitar o desenvolvimento das qualidades que nasceram naturalmente com a criança.

Com a Teoria Histórico-Cultural, que tem como questão central, segundo Vitti; Azevedo (2018, p. 361) “a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores pela interação do sujeito com o seu meio e as pessoas que o cercam”, entendemos que a função da educação é assegurar a constituição de aptidões que são, a princípio, externas às crianças. Para que isso ocorra, é necessário que as condições de vida e educação proporcionem o acesso à cultura historicamente acumulada, tornando necessário considerar-se, além do nascimento biológico, também o nascimento cultural do ser humano a partir da sua inserção na cultura (VYGOTSKY, 1991 apud VITTI; AZEVEDO, 2018).

Os pais, os profissionais da educação e as pessoas adultas possuem um papel de suma importância neste processo, pois as crianças não dispõem de condições para decodificar sozinhas as conquistas da cultura humana. Segundo Vigotski (2008), antes de se tornarem internas ao indivíduo, as funções psíquicas humanas como a memória, o pensamento, a linguagem oral, a linguagem escrita, o cálculo, o controle da própria conduta, necessitam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas devido a não se desenvolverem espontaneamente. Desse modo, o trabalho da professora ou do professor é importante para conduzir intencionalmente o processo educativo.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o papel do educador é assegurar a repetição em cada criança, das aptidões humanas que são geradas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura não ocorreria, identificando os elementos culturais que necessitam ser entendidos pela criança, para que ocorram as aptidões, capacidades e habilidades desenvolvidas ao longo do percurso histórico pelas gerações anteriores. Portanto, o homem é um ser social, devido à sua necessidade de aprender com os outros a tornar-se um ser humano, pois não se torna humano com a inteligência, consciência e personalidade. Segundo Mello (2004, p.

139) o homem possui três fontes fundamentais de conhecimento: a herança biológica, a experiência individual e a experiência humana. É por meio desta herança social que as gerações passadas transmitem suas experiências, conhecimentos, habilidades, aptidões e capacidades, e as novas gerações recebem tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material e da cultura intelectual, reproduzindo neste processo, as aptidões criadas até então.

Segundo a perspectiva Histórico-Cultural, o homem constitui-se como sujeito da cultura em um ambiente sócio-histórico no qual, através das relações sociais, inicialmente em seu círculo familiar e grupal e, posteriormente, na sociedade mais ampla, vai assimilando e apropriando-se do conhecimento e da cultura, num processo de internalização e ressignificação de conteúdo.

Nesse processo de desenvolvimento social a escola é o lugar privilegiado para que esse processo ocorra, não só através do ensino/aprendizado planejado, intencional, e sistematizado das crianças, mas também por meio da qualidade em que as relações se apresentam, e o conhecimento por parte dos monitores e das monitoras em relação as fases de desenvolvimento dessas crianças, propiciando condições para que as novas gerações possam incorporar em poucos anos a experiência e o leque de conhecimentos acumulados pela humanidade. O item a seguir tratará da periodização do desenvolvimento, tendo em vista que esse conhecimento contribui para a professora, e o professor, possam conhecer o processo porque passa o desenvolvimento da criança, e assim ter condições de fazer melhores escolhas para a sua prática na Educação Infantil. Esta contribuição não é apenas para o desenvolvimento destas crianças, mas também para o crescimento profissional do monitor, ou da monitora.

A periodização do desenvolvimento infantil

As argumentações acerca do desenvolvimento infantil, existentes na Teoria Histórico-Cultural, apontam que a criança se apropria da cultura humana por meio de socializações com o

adulto, ou com outras crianças mais desenvolvidas. Deste modo, a periodização do desenvolvimento infantil encontra-se permeada pelas influências históricas e sociais do meio em que se vive.

Facci (2004, p. 66) discorre que, para Elkonin e Leontiev, “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”. Através das atividades principais a criança relaciona-se com o mundo e, em cada estágio geram-se na criança necessidades em termos psíquicos.

A primeira atividade principal da criança que permeia do nascimento ao primeiro ano de vida é a comunicação emocional com o adulto. A criança ao nascer necessita da socialização com o adulto para que ao longo do seu desenvolvimento progrida nas impressões auditivas, táteis, que contribuirão para a manifestação da linguagem/comunicação, e assim se integrar ao mundo social.

A criança se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com objetos. A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta adulta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que lhes dirige. (MUKHINA, 1996, p. 47).

Nesse estágio do desenvolvimento em que a comunicação emocional com o adulto é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, todos os interesses e necessidades da criança estão associadas ao adulto, que supre suas necessidades. O bebê utiliza várias formas de expressão para se comunicar com o adulto como o sorriso e o choro, como forma de demonstrar sensações e comunicação. Neste período se constrói a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. (FACCI, 2004).

A criança já começa a balbuciar no seu primeiro ano de vida, elemento da comunicação que antecede a linguagem. Através da comunicação os seres humanos se compreendem e possibilitam a

socialização. No segundo ano de vida a criança já evolui na sua linguagem, modificando seu comportamento humano. Facci (2004, p. 68) destaca que nesse período, inicializa a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O pensamento da criança evolui em função da linguagem, isso ocorre devido ao domínio dos meios sociais do pensamento.

A segunda atividade principal da criança, ainda na primeira infância, mais precisamente do primeiro aos 3 anos e 6 meses, passa a ser a objetal-instrumental, a comunicação emocional concede o lugar para uma colaboração prática. Através da linguagem a criança mantém contato com a pessoa adulta e compreende o manuseio dos objetos criados pelo homem, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos (FACCI, 2004).

Na escola da infância, a experiência de construir chocalhos com materiais recicláveis com estas crianças é um bom exemplo desta comunicação. Sair com as crianças para a área externa, deixar que recolham pedras e no retorno à sala de atividades construir com elas o chocalho utilizando o material que recolheram, mostrando a possibilidade de transformar objetos, desperta nas crianças novos interesses. Além disto, esse trabalho em grupo oportuniza algo que falamos muito aqui, por sua importância, que é a interação social.

A manipulação dos objetos, ainda que de maneira simples, proporciona também o desenvolvimento sensório-motor da criança. Neste período de desenvolvimento, as crianças seguram o objeto e soltam, levam à boca, balançam ou deixam-no, e levam a atenção para outra coisa ou situação, o que é uma característica desta fase de desenvolvimento, uma vez que os objetos, nesta etapa, não possuem função social para as crianças, apenas são manipulados de forma aleatória. (BEZERRA *et al.*, 2015).

O convívio da criança com o adulto e a utilização social dos objetos que a cerca, proporciona a apropriação deles, conhecendo e reconhecendo suas funções sociais. A exploração destes objetos em várias formas, sensações e a compreensão dos significados sociais é fundamental para desenvolvimento posterior. Quando a criança

reconhece a função social do objeto, consegue fazer o uso com maior precisão, reproduzindo a utilização que os adultos expõem aos objetos. A participação do adulto no avanço de uma condição elementar para uma condição superior é fundamental. O compartilhamento das experiências sociais, da linguagem, da partilha de objetos e seus significados são essenciais para a compreensão da linguagem direcionada às crianças pelo adulto o que, conseqüentemente, possibilita a relação entre a criança e o objeto.

Na seqüência, ainda na idade pré-escolar, a criança demonstra necessidade de desejos realizados de forma imediata, neste momento os objetos sociais têm importante função na realização destas necessidades. Segundo Vigotski (2008) esse desejo de realização dos desejos imediatos é a condição necessária para o surgimento da terceira atividade principal da criança, a atividade do brincar. Por meio do brincar a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos, através da reprodução das ações praticadas pelos adultos, com estes objetos.

O que determina o conteúdo da brincadeira da criança é a percepção que ela tem do mundo dos objetos humanos. Vigotski (2008) salienta que de acordo com as motivações e tendências internas já elaboradas na criança, é no interior das brincadeiras que elas aprendem a agir com base em uma esfera cognitiva avançando, paulatinamente, à esfera externa. Ao manusear os objetos utilizados pelo adulto, a criança conscientiza-se da utilização realizada com eles, pelo adulto.

Na brincadeira lúdica a criança realiza operações e resolve contradições entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro modo como, dirigir um carro, pilotar um avião, andar de bicicleta (FACCI, 2004, p. 69).

Em uma escola da infância em que a primeira autora trabalhou, as crianças demonstravam alegria em brincar com objetos e vivenciavam, de alguma forma, a utilização pelos adultos como: mini rodo e vassoura, mini cozinha com jogo de jantar,

telefone de brinquedo. O objeto “brinquedo” promove uma situação de transição entre a ação da criança com o objeto concreto e suas ações com significados.

A brincadeira desta forma proporciona satisfação da necessidade na manipulação de objetos e sua experimentação, na realização de desejos de vivência no mundo adulto, considerando: os objetos que tem contato, e quanto aos papéis que assumem na atividade do brincar. Assim, a criança pode vivenciar situações próprias do mundo adulto como sendo protagonistas das atividades, conseguindo assim, alcançar a superação de desafios e atender as suas necessidades em direção ao seu desenvolvimento e humanização (BEZERRA *et al.*, 2015).

No período pré-escolar, as necessidades básicas da criança são supridas pelo adulto, e as crianças sentem sua dependência com relação a eles. O seu mundo divide-se em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com todas as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade (FACCI, 2004, p. 69).

“Em cada etapa de desenvolvimento, a criança adota um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas” (MELLO, 2004, p. 147).

O brincar configura-se para criança como uma expressão particular de vínculo com o mundo e a oportunidade de expandir capacidades fundamentais para o desenvolvimento integral. Proporcionando situações imaginárias que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, favorecendo a interação com pessoas que contribuirão para um acréscimo de conhecimento. A criança precisa de contextos que enriqueçam o seu desenvolvimento, participando desde que nasce de interações com membros da família, da escola da infância e do grupo social. Essas experiências enriquecem o

conhecimento e desenvolvem as relações da criança no cotidiano, além de resultar em uma visão mais otimista do mundo.

O primeiro ano de vida

O primeiro ano de vida da criança exprime a importância da relação com o adulto, até porque para sobreviver ela necessita dessa relação, devido ser o adulto que supre as suas necessidades de alimentação, higiene, sono, interação e deslocamento no espaço. Essa relação aumenta à medida em que a criança cresce e sua relação emocional com o adulto intervêm positivamente para o estado de ânimo da criança.

A infância (do nascimento até um ano de vida) é caracterizada pela comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto; em seu curso surge a necessidade de contatos e relacionamentos entre o bebê e o adulto, de uma atividade conjunta e partilhada entre ambos, que constituem para o desenvolvimento da pessoa a forma fundamental e indispensável de apropriação pela criança da experiência social. (TOLSTIJ, 1987 *apud* LIMA, 2021, p. 2).

A necessidade de contato emocional também pode se transformar em ponto negativo, à medida em que a criança tem a presença do adulto por muito tempo ao seu lado, acostuma-se com isso e, na ausência do adulto por alguns minutos, chora. Esse comportamento da criança popularmente é conhecido como “manha”. A criança expressa a falta de interesse em tudo à sua volta, demonstrando interesse apenas na presença e no contato com o adulto.

Quando a relação ocorre de forma certa, essa comunicação emocional que caracteriza o início do primeiro ano de vida é substituída por uma relação que agrega objetos e brinquedos, e se modifica em atividade conjunta do adulto e da criança. (MUKHINA, 1996, p. 83).

Segundo Tolstij (1987 *apud* LIMA, 2021, p. 2) “o centro do desenvolvimento da personalidade infantil é a atividade

manipuladora de objetos, por meio e dentro da qual a criança assimila os procedimentos socialmente elaborados de utilização dos objetos que a cercam”. Chamando a atenção da criança para o objeto e demonstrando-lhe a forma de manipulação, o adulto está apresentando-lhe o mundo material. Essa relação com o adulto é relevante, pois são nestas atividades que a criança desenvolve a capacidade de imitar o adulto neste primeiro ano de vida, o que contribui para novas oportunidades para o ensino.

No final do primeiro ano de vida, a criança já consegue fazer a ligação entre o objeto e o seu nome, que entendemos como a forma inicial de compreensão da linguagem. Durante essa fase a criança procura manter sua relação com o adulto, tentando compreender o que ele diz, reagindo e procurando o objeto citado por ele, sustentando um contato emocional.

A criança no final do primeiro ano, observa como o adulto realiza as atividades e quando tem oportunidades, reproduz o que viu, tornando-se assim uma grande imitadora. É importante ressaltar que estas ações assimiladas do adulto pela criança, elaboram a base para sua evolução psíquica. Sobre a linguagem, desde muito cedo a criança observa o adulto quando começa a falar, ela escuta os sons e, conseqüentemente, cria as bases para iniciar a imitação de fonemas da linguagem humana. Na segunda metade do primeiro ano de vida ela gosta de balbuciar, tentando imitar as sílabas dos adultos. Esse ato de balbuciar auxilia na aprendizagem de novos sons e revela a vontade da criança em se comunicar (MUKHINA, 1996).

Uma ação importante nesse momento é incentivar o balbucio da criança, repetindo-lhe os sons, pois, assim, ela perceberá que está constituindo uma comunicação, e isso a estimulará a continuar treinando os sons.

É no primeiro ano de vida que a criança evolui na manipulação de objetos e no seu desenvolvimento sensório-motor, todos os movimentos e ações produzidos por ela, são alicerces que conduzem ao comportamento que caracteriza o homem. Durante essa etapa podem ocorrer dois tipos de movimentos, os progressivos e os

estereotipados. A diferença entre eles é que os progressivos auxiliam a criança quanto ao conhecimento de novos objetos, suas propriedades e a ter novas impressões. Isso ocorre quando a criança tem a atenção do adulto que organiza seu comportamento, contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico, já os movimentos estereotipados, isolam a criança do mundo exterior, como quando a criança chupa o dedo e inibe os demais movimentos(MUKHINA, 1996).

Quanto ao deslocamento, a primeira forma autônoma que a criança encontra é o arrastar-se. Na tentativa de pegar um brinquedo que chame sua atenção, a criança se estica esforçando-se para alcançar e, assim, consegue avançar. Já o caminhar ereto demanda mais tempo de aprendizagem e a pessoa adulta desempenha um papel importante de incentivo para a criança alcançar esse movimento, uma vez que já se locomove de um lugar para o outro arrastando-se, não sente a necessidade de andar em pé. E mesmo quando começa a caminhar, ela não deixa de se arrastar instantaneamente. (MUKHINA, 1996). Neste período é comum visualizar o adulto segurando a criança pelas mãos e, caminhando junto com ela, incentiva seus passos.

De acordo com a assimilação e aperfeiçoamento das novas formas sensório-motoras, a criança começa a perceber as propriedades e relações dos objetos no espaço que a rodeia. Como a orientação da criança ainda possui características confusas, neste momento é difícil salientar determinados aspectos que possam ser definidos como atenção, percepção, reflexão, memória etc. Tudo isso será adquirido à medida que for conhecendo o mundo que a rodeia e a melhor forma para que isso ocorra é conhecendo seus próprios movimentos e ações(MUKHINA, 1996).

Com a concentração audiovisual, no primeiro ano de vida, o conjunto auditivo da criança torna-se gradualmente mais preciso, até por volta do terceiro ou quarto mês. À medida em que se formam na criança diversos tipos de ações sensório-motoras, surge uma nova tarefa visual, porém a visão ainda não está preparada para isso. No décimo ou décimo primeiro mês a criança adquire a

percepção visual da forma e tamanho dos objetos, e essa percepção vai orientar suas ações. Por volta deste mesmo período, a criança já procura objetos que deixaram seu campo de visão, entendendo que não deixaram de existir e que estão em algum lugar.

Todos esses fatos demonstram que no final do primeiro ano, a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações da criança nesse período, forma-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão que permitem à criança se orientar nesse mundo e constituem uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social, o que ocorre na primeira infância. (MUKHINA, 1996, p. 102).

Uma relação apropriada é a baseada na capacidade do adulto captar a tempo as possibilidades da criança e a satisfazer, propondo-lhe novas atividades e novas relações, contribuindo para o processo de humanização da criança.

As relações interpessoais na escola da infância

A cada dia é mais comum que as crianças, desde bem pequenas, permaneçam em instituições de Educação Infantil em turno integral, dessa forma, passam mais tempo com profissionais destas instituições do que com suas próprias famílias. As relações entre educadoras, educadores e crianças nos trazem indagações e, logo, cabe aqui a discussão acerca de como é importante construir relações interpessoais entre monitores, ou monitoras, e crianças segundo o enfoque desse estudo.

Como educadoras percebemos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, que muitas vezes as ações das crianças não produzem reações dos monitores, ou monitoras, que contribuam para o seu desenvolvimento, seja no momento do banho, da refeição, de uma troca de fralda, ou até mesmo em uma disputa por brinquedo entre elas.

As vivências das crianças nas instituições de Educação Infantil merecem a atenção dos, e das profissionais. Assim, é necessário progredir nas reflexões e debates sobre a valorização das aprendizagens da primeira infância no ambiente coletivo. De acordo com o parecer 20/2009 que trata da revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil “devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que apenas promovam atividades mecânicas, de treinamento, e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2009, p. 14).

A qualidade das relações entre educadoras, ou educadores e crianças pequenas, vem da valorização das mais vastas experiências cotidianas que contribuem para uma reflexão sobre as diversas possibilidades de aprendizagens na escola da infância, tirando o foco das produções com papel e valorizando as aprendizagens a partir da interação com seus pares e educadoras, ou educadores. As rotinas de cuidado nestas instituições, como alimentação, banho e troca de fraldas, também são momentos que integram as aprendizagens das crianças. Fochi (2015, p. 42) afirma que “[...] A compreensão de si e do outro, o respeito, o olhar, o gesto, a entonação de voz, as caretas, os sorrisos e o corpo por si mesmos, referem-se a quem somos e que tipo de relações estamos nos propondo a viver enquanto educadoras de crianças pequenas”.

Para crescerem e se desenvolverem os bebês e as crianças necessitam do adulto à sua volta para suprir suas necessidades básicas: banho, alimentação, troca de fraldas e demais cuidados. A forma com que essas ações de cuidado rotineiras ocorrem é de suma importância, porém as relações entre os bebês, as crianças pequenas e educadoras, ou educadores, vão muito além da técnica. Pois, a ciência dos detalhes constrói-se com o outro, com um interesse profundo da educadora, ou do educador, pela criança, por exemplo, quando o, ou a profissional age sem pressa, possibilitando um diálogo com o bebê, de modo que ele possa participar e ter prazer de estar junto. A ciência dos detalhes está interligada à interação da educadora, ou do educador com a

criança; aos costumes, e como comunicam-se para transformar os momentos de rotina em ocasiões de cuidados mais íntimos e prazerosos. As autoras Mena e Eyer (2014) baseadas nas ideias de Pickler e Gerber pontuam:

Relacionamento é uma expressão chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. [...] Relações entre cuidadores e crianças muito pequenas não acontecem por acaso. Elas se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interação, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação: elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas (MENA; EYER, 2014, p. 4).

As autoras trazem um aspecto muito relevante para o sucesso destas relações intrínsecas: o respeito. Mena e Eyer (2014, p. 5) orientam ainda que “envolva os bebês nas coisas que dizem respeito a eles [...] Respeite bebês e crianças como pessoas valiosas [...]”

Não podemos fingir que não sabemos da realidade de muitas instituições brasileiras nas quais a quantidade de crianças é elevada para poucos monitores, ou monitoras, que precisam responder por tudo. No entanto, o momento do banho faz parte do cotidiano, sendo assim, há oportunidade do monitor, ou monitora, tornar esse tempo distinto com a criança, construindo uma relação de respeito com ela. Para que ocorra uma qualidade das relações entre profissionais e crianças nas escolas das infâncias é necessário que o adulto pense, sobre si mesmo, sobre sua prática, e em como oportunizar o bem-estar para as crianças.

O próximo item traz o relato de uma experiência que expõe claramente, a importância dessas relações, de enxergar a criança em sua completude e em suas necessidades, aceitando os momentos de rotina e cuidados como parte do todo que integra o aprendizado da criança.

Relato de experiência²

"Quando cheguei para trabalhar como monitora, em certa instituição educativa, observei que, todos os dias, no momento do banho essa criança apresentava resistência e chorava muito. Fiquei atenta e, como tinha poucos dias de trabalho ali, naquele momento, não me sentia segura para interferir. Na semana seguinte falei com a monitora que era responsável pelo banho da criança, que se ela não se importasse, eu gostaria de levá-lo para o banho. Ela demonstrou alívio, pois, já não sabia mais como proceder para que aquela criança não chorasse tanto.

No trajeto para o banheiro a criança apresentou um pouco de insegurança, até porque ainda não nos conhecíamos bem. Fui tranquila, conversando com ela, que estava chorosa, e resolvi contar-lhe uma história. De imediato ela percebeu que era o personagem principal da minha história, a protagonista de um tutorial de um banho e de como acontece toda a higiene. Em seguida, diminuiu o choro e, aos poucos, não estava mais chorosa e sim, atenta à história. Antes que terminássemos o banho presenteou-me com um sorriso singelo, e pela primeira vez, em minha prática, me emocionei e senti uma atenção, recíproca e amorosa, ressaltando a importância de respeitar o sentimento e criar laços com nossas crianças”.

Assim agindo, podemos estar no trajeto certo para uma interação, na qual as crianças alcancem o desenvolvimento físico, psicológico e afetivo saudáveis. Segundo Salutto; Nascimento e Barbosa (2019, p. 166) “Essa atenção recíproca e amorosa é centro de uma pedagogia criada pela pediatra húngara Emmi Pikler, focada nas relações cotidianas de cuidado entre adultos e crianças e no movimento livre, como premissas para um desenvolvimento de qualidade”.

²Essa experiência desenrolou-se ainda no meu período de faculdade, enquanto monitora de uma instituição educativa no Lago Sul, No primeiro semestre de 2017.

O choro, as expressões faciais, as palavras, os gestos e as expressões corporais são linguagens usadas pelos bebês e crianças pequenas para comunicarem-se com os adultos. É através dessas linguagens que as crianças entendem como os adultos esperam que se comportem, e aprendam a comunicar seus desejos aos adultos. Barbosa (2006), destaca múltiplas possibilidades de relações entre bebês e educadoras, ou educadores, através das mais variadas linguagens:

[...] entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e nem necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças na esfera pública, o brincar e o jogo (BARBOSA, 2006, p. 24).

Faz-se necessário lembrar que nas reações de cada adulto, de forma particular, estão internalizadas as suas convicções educacionais e concepções de vida. Sendo assim, cada professor, ou professora, tem sua própria interpretação e entendimento sobre as concepções pedagógicas que os constitui como profissionais. Em relação à situação anteriormente relatada, não é possível afirmar como acontecia o momento de banho daquela criança até aquele momento. Mas essa experiência mostra claramente a importância da reflexão sobre a valorização, em particular, dos momentos que circundam a rotina de cuidados, envolvendo questões que para nós adultos aparentam simples, mas que em se tratando de crianças, torna-se uma atividade delicada. Estas são vias a serem trilhadas, especificamente no que se refere ao processo de valorizar as aprendizagens, destas crianças nos espaços coletivos.

A importância do conhecimento da Teoria Histórico-Cultural por profissionais da Educação Infantil

A escola da infância é um ambiente privilegiado, em que ocorrem um composto de interações sociais. Conseqüentemente, a qualidade das interações presentes nessa instituição, integra uma parte valorosa no alcance de seus objetivos. A socialização é a referência, a relação que abrange a imitação, a assimilação, e a identificação que propicia a criança na apropriação do sistema de valores.

A compreensão das relações interpessoais mostra-se indispensável para o trabalho com crianças, uma vez que os, e as profissionais se utilizam destas ou deveriam usá-las, como meio para alcançar a valorização das mais vastas experiências cotidianas. Em um coletivo de crianças, o relacionamento adulto-criança se constitui especialmente em momentos do banho e dos outros cuidados corporais, das refeições, e em ocasiões privilegiadas de contato e de interações individuais.

Nosso objetivo não é conseguir que as crianças façam o que queremos. Necessitamos ter a compreensão de que nosso objetivo é criar a qualidade de vínculo necessária para suprir as necessidades de todos. Para que ocorra esse vínculo é necessário levar a sério as necessidades das crianças, entender a desarmonia entre estes dois objetivos, e deixarmos de buscar que as crianças façam o que desejamos, procurando criar uma qualidade de cuidado, respeito e um bom vínculo.

É importante que as experiências destas crianças sejam tranquilas e alentadoras. Desse modo, a ação dos, ou das profissionais não deve ser apressada ou mecânica, pois a maneira com que a criança é tratada transmite-lhe muitas informações. É importante que no trato com as crianças sejam usadas ações ternas, que transpareçam o interesse do adulto por elas, seguidos pela força do olhar, da palavra e do gesto.

As motivações e relações dos adultos com as crianças são de essências distintas. Para a educação de crianças que não seus próprios filhos, o senso comum não é suficiente, tão pouco o

instinto maternal, mas demanda uma aptidão especial, um controle e supervisão continuada, constituindo uma estabilidade na qualidade dos cuidados e das relações.

De acordo com Pikler (2016 *apud* SALUTTO; NASCIMENTO; BARBOSA, 2019), as crianças necessitam de tempo, pautados em uma relação recíproca de confiança e intimidade, resultantes de cuidados de qualidade. Se como profissionais, confiarmos nas capacidades das crianças e apoiarmos sua atividade autônoma, veremos que são capazes de mais coisas do que pensamos, como a curiosidade atenta pelo seu ambiente. Com a interação, a criança produzirá conhecimentos e, através desses conhecimentos gerará aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão respeitosa, através da qual a criança sente que estamos presentes e, realmente, escutamos o que ela sente e necessita, reconhecendo que o outro também tem experiências que são válidas.

Considerações finais

A experiência relatada nesta pesquisa permitiu-nos disponibilizar aos profissionais que atuam na escola da infância, em destaque o monitor, ou monitora, o que seria uma relação de qualidade com crianças na escola da infância. Entendemos que a qualidade é algo a ser construída, e cabe a cada profissional trilhar o seu caminho, repensando e refletindo sobre a sua prática, conduzindo o seu trabalho educativo, de forma que favoreça às crianças, as condições e potenciais de aprendizagem.

A criança se constrói como sujeito a partir das relações com o adulto e com as outras crianças. Para isso acontecer o papel do monitor, ou da monitora, é de suma importância, uma vez que ele, ou ela, precisa olhar para a criança e enxergar alguém ali, que necessita ser provocado, ou provocada, convocado ou convocada.

Na Teoria Histórico-Cultural temos indicações de que a criança se apropria da cultura humana através das mediações constituídas com um adulto, ou com outras crianças mais

desenvolvidas. Desse modo, buscamos salientar o papel do, ou da profissional e de sua prática docente no processo de humanização da criança, sendo importante que ele, ou ela, reconheça as atividades principais, que marcam a periodização do desenvolvimento infantil.

A compreensão acerca da periodização do desenvolvimento na infância a partir da THC evidencia a superação da compreensão mecânica e positivista que apregoa um desenvolvimento natural do sujeito, sendo esse processo mediado nas relações sociais e por objetos culturais essenciais. (BEZERRA et al., 2015, p. 245).

À medida que consideramos a atividade principal da criança, na existência de circunstâncias de vida e de educação, elas se desenvolvem imensamente. Para o desenvolvimento harmônico da criança é indispensável o desenvolvimento das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e, também, da comunicação das crianças entre si e entre os adultos.

Através das possibilidades educativas histórico-cultural, a prática docente torna-se significativa, no que tange ao desenvolvimento humano-genérico das crianças, no interior das escolas da infância. Concordamos que os monitores, e monitoras, necessitam pensar sobre o seu papel no desenvolvimento infantil, e propiciar experiências que gerem a construção dos significados. Deixando a prática assistencialista e mecânica no passado, vivenciando com as crianças momentos com intencionalidade, tendo consciência do que está fazendo. Cabe então compreender, do mesmo modo, o significado de cuidar/educar como princípio indissociável na especificidade da Educação Infantil. Sem esquecer que, a construção do conceito de qualidade é construída no coletivo, e talvez esse seja o ponto inicial para transformar as nossas práticas educativas.

Referências

ARRAIAS, Luciana Figueiredo Lacanallo *et al.* Ensinando matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Caderno de Pesquisas**, São Luiz, v. 24, n. Especial, p. 89-105, set./dez. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEZERRA, Janaína Pereira Duarte *et al.* periodização do desenvolvimento infantil e a prática docente na pré-escola: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 237-257, Maio 2015.

BRASIL. **Parecer Homologado 20/2009**. Brasília, DF: [s.n.], 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**, Brasília, DF, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, Abril 2004.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia, e saber-fazer de bebês um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONZALEZ-MENA, Janet ; WIDMEYER-EYER , Dianne. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Desenvolvimento pessoal; Infância; Atividade; Psicólogos soviéticos. *In*: TOLSTIJ, Alexandr **El hombre y la edad**. Brasília: Texto traduzido do espanhol, 2021. p. 81-105.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: (ORG.), Kester carrara **introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

SALUTTO, Nazareth ; NASCIMENTO, Analise Monteiro do ; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. A abordagem Pikler: educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 21, p. 166-196, jan-jun 2019.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo; AZEVEDO, Maria Alice Salvador Busato de. Reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações e inter-relações da mediação cultural, da escola e do professor. **profissão docente**, Uberaba-MG, v. 18, n. 39, p. 360-372, JUL/DEZ 2018.

12. Avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Cultural: uma experiência no ensino remoto

Ligia Almeida Teixeira
Maria do Socorro Martins Lima

Introdução

A avaliação na Educação Infantil deverá ser realizada de acordo com a situação vivenciada pela criança, observada e registrada pelo, ou pela docente, conforme prevê o Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que explicita: “Na Educação Infantil a avaliação dar-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Com isso, o professor ou professora deverá estar preparado para efetuar os registros e ter domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada discente. Quanto ao aspecto “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” entende-se que a avaliação na Educação Infantil não é um instrumento de controle e seleção, e não tem o objetivo de aprovar ou reprovar a criança para os anos seguintes.

Neste sentido, a avaliação apresenta importância social e política fundamental no fazer educativo. Na Educação Infantil, Hoffmann (1996) afirma que há uma necessidade de práticas reflexivas capazes de conhecer como as crianças aprendem e se desenvolvem, para alcançar informações e elementos capazes de beneficiar o desenvolvimento das crianças, e ampliar seus conhecimentos. Assim, é de extrema importância que profissionais da área de educação tenham conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, e sejam reflexivos sobre a

função da avaliação, os seus instrumentos e procedimento avaliativos, e da concepção que se tem sobre a avaliação, entendendo que o processo avaliativo é constante.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, em uma experiência vivenciada no contexto do ensino remoto, causado pela pandemia da Covid-19 em 2020.

A relevância deste trabalho se deve ao fato de que acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre o contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Segundo Vigotski¹ (2004) a construção do conhecimento é um processo que ocorre através das interações do indivíduo com o contexto histórico e cultural em que está inserido. Assim, a criança se desenvolve a partir da relação com os conhecimentos historicamente acumulados na cultura em que se encontra.

O texto foi organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos um apanhado geral sobre os conceitos essenciais da Teoria Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento e as contribuições para a prática docente. Depois, descrevemos o caráter da avaliação na Educação Infantil. Em seguida, fizemos um relato de uma experiência com o ensino remoto. Analisamos trechos do Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA) relacionando com a Teoria Histórico-Cultural. Por fim, nas considerações finais, resgatamos os objetivos do trabalho dialogando com a teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural: contribuições para a prática docente

A Teoria Histórico-Cultural foi elaborada pelo pensador russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) com a colaboração de seus

¹ Optamos por utilizar Vigotski com os dois “i” tendo em vista que no Brasil é grafado desta maneira, mas há diferentes registros nas várias obras, dependendo da origem da tradução.

compatriotas Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). É de base materialista e parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento participa da coletividade.

A Teoria Histórico-Cultural trata fundamentalmente sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas são próprias dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. De acordo com essa Teoria, o ser humano nasce com a potencialidade para se humanizar, mas só se humaniza através da relação com a cultura. Segundo esta Teoria, a aprendizagem ocorre através das interações sociais e da apropriação da cultura.

Segundo Leontiev, Elkonin e Vigotski (citados por FACCI, 2004), o desenvolvimento humano ocorre por períodos e cada um deles é caracterizado por uma atividade principal que estrutura as relações do indivíduo com o meio. A transição entre um estágio e outro do desenvolvimento não ocorre de forma quantitativa, mas é uma mudança qualitativa. A cada novo estágio do desenvolvimento a criança estabelece uma nova relação com as pessoas ao seu redor e com o meio em que está inserida. Assim, modificam-se seus desejos, suas necessidades e o seu psiquismo vai se desenvolvendo.

O psiquismo humano desenvolve-se por meio da atividade social, ou seja, pelas interações da criança com o contexto cultural em que está inserida. Segundo os autores citados acima, as funções psicológicas superiores do ser humano envolvem a atenção voluntária, a memória, a abstração, comportamento intencional, entre outros. Essas funções são resultado da atividade cerebral que tem uma base biológica, mas se desenvolvem prioritariamente através da interação do indivíduo com o mundo. Essa interação ocorre por meio dos objetos construídos historicamente na cultura e no contexto em que o indivíduo se encontra.

Além disso, para Vigotski (1995, citado por PASQUALINI, 2010), a transição para um novo estágio de desenvolvimento se caracteriza pela ocorrência de crises. Nos períodos de crise ocorrem mudanças e rupturas bruscas na personalidade da criança, gerando uma reestruturação da forma como a criança relaciona-se com o meio.

Segundo Leontiev, Elkonin e Vigotski (citados por FACCI, 2004), a periodização do desenvolvimento tem como eixo fundamental a atividade principal. O desenvolvimento da psique da criança é determinado pelos seus processos reais de vida, ou seja, pela sua atividade. A atividade principal é aquela que governa as mudanças mais relevantes nos processos psíquicos e traços da personalidade da criança.

Para Vigotski (1996, citado por FACCI, 2004), no primeiro ano de vida a sociabilidade do bebê é específica pelas suas condições biológicas. O bebê necessita do adulto para a sua sobrevivência. Assim, todo o seu comportamento está atrelado a sua relação com o adulto. Além disso, o bebê não se comunica pela linguagem e sim por outras vias: choro, o balbucio, o sorriso etc. Dessa forma, o desenvolvimento do bebê ocorre por uma necessidade máxima de comunicação pois ele depende 100% do adulto e tem uma condição mínima de comunicação, pois não domina a linguagem. Segundo Pasqualini (2010) a comunicação emocional direta é a atividade principal da criança no primeiro ano de vida.

Já no segundo momento, ainda na primeira infância, segundo Vigotski (1996, citado por FACCI, 2004) a atividade principal passa a ser objetal-instrumental, em que os procedimentos são assimilados a partir da ação com os objetos e é o adulto que irá mostrar essas ações às crianças. Com isso, a atividade principal a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a utilizar os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração.

Segundo Vigotski (1993, citado por FACCI, 2004), por volta dos dois anos a linguagem da criança passa por uma grande evolução, o que gera uma mudança de comportamento

exclusivamente humana. A consciência do eu começa a ser formada e o pensamento da criança se amplia em função da linguagem. No entanto, segundo Elkonin (1987, citado por FACCI, 2004), embora a criança se comunique com o adulto através dessa linguagem, ela não é a atividade principal neste estágio do desenvolvimento, pois sua função principal é auxiliar a criança a assimilar e compreender os objetos do contexto em que está inserida.

No período pré-escolar a atividade passa a ser o jogo ou a brincadeira. Através da brincadeira a criança se sente parte do mundo concreto dos adultos, reproduzindo a realidade que vivencia. Segundo Leontiev (1998, citado por FACCI, 2004), as brincadeiras das crianças não são instintivas e a sua percepção de mundo determina sobre o que ela brinca. Quando a criança entra na escola, a sua vida passa por grandes transformações pois a relação com professoras e professores e com os demais colegas amplia o seu contato com o mundo. A atividade principal da criança passa a ser o estudo em que há deveres a cumprir, tarefas a executar, e ela começa a perceber que está realizando uma atividade relevante.

Neste sentido, a partir desta breve descrição sobre a periodização do desenvolvimento, percebe-se que as funções psíquicas superiores se desenvolvem principalmente através da relação do indivíduo com a cultura. Apesar do fator biológico também contribuir, tem uma participação mínima para o desenvolvimento dessas funções. Tendo isto em vista, o ensino não deve contentar-se em esperar que a criança se desenvolva naturalmente, pois a intencionalidade pedagógica e a mediação da docência é que irá proporcionar o desenvolvimento da criança.

Segundo Pasqualini (2010) é evidente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está garantido pelo aparato biológico, e corre o risco de não acontecer em sua plenitude se não forem oferecidas condições educativas que possam contribuir para o desenvolvimento.

Daí a importância da professora ou do professor conhecer a respeito da periodização do desenvolvimento, pois na perspectiva

da Teoria Histórico-Cultural a educadora ou o educador, não pode ser alguém que apenas acompanha a criança em seu desenvolvimento, ou seja, que espera que a criança se desenvolva naturalmente. Ao contrário, deve conhecer a criança e provocá-la para que ela possa ir promovendo atividades e situações de avanço do desenvolvimento. É a professora ou professor quem irá fornecer o acesso à criança aos conhecimentos acumulados historicamente, mediando a sua apropriação e contribuindo assim, com o desenvolvimento psíquico.

Segundo Vigotski (2007) quando a criança chega à escola, traz conhecimentos prévios como: conceitos, valores, ideias, concepções de mundo, mas no sistema educacional espera-se que tenha contato com outros tipos de conhecimento através da interação com a professora, ou professor, e com outros colegas que já compreendem determinados assuntos e, principalmente, com conceitos científicos. O papel de mediação da professora ou do professor é de fundamental importância pois é ele ou ela quem irá avaliar o conhecimento da criança e o que pode vir a conhecer. A mediação como intervenção pedagógica é tarefa essencial na docência, com a função de desenvolver estratégias desafiadoras para que a criança, a partir dos conceitos já construídos, alcance formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Na Educação Infantil isso ocorre não por meio do acesso aos conteúdos formais, mas por meio de brincadeiras e interações.

Segundo Vigotski (2001, citado por PASQUALINI, 2010), para promover a verdadeira aprendizagem na criança o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, ou seja, a professora ou o professor deve atuar naquilo que ainda não está formado na criança, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa Zona refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio do educador ou de outra pessoa mais experiente, naquela ação que a criança está realizando. Com isso, para fazer o desenvolvimento avançar, o professor não pode se limitar a atuar nas possibilidades do desenvolvimento real, mas agir sobretudo na ZDP, ativando novos processos internos de desenvolvimento.

Assim, a educadora e o educador devem ter uma intervenção intencional, provocativa e consciente que permita à criança ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade para assim, alcançar o seu pleno desenvolvimento.

O conhecimento a respeito da periodização do desenvolvimento, desta forma, constitui-se conteúdo essencial tanto para a organização do trabalho pedagógico quanto para as preocupações com a avaliação da prática docente com vistas ao desenvolvimento da criança, na medida em que evidencia como esta promoção ocorre. Como o foco de nosso estudo está centrado na avaliação, a seguir discutiremos sua natureza, possibilidades e limitações no âmbito da Educação Infantil.

O caráter da avaliação na Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada nas instituições de ensino seja pública ou privada, para atender uma clientela específica de creches, para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade, com jornada integral ou parcial, no período diurno, visando o pleno desenvolvimento da criança.

Por se tratar da fase de ingresso da criança no contexto educacional, é importante considerar que na Educação Infantil a avaliação é uma ferramenta que auxilia a professora ou o professor, a adequar sua prática às demandas da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, V. I, p. 59) aponta que:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem

das crianças. Tem função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

Na Educação Infantil não faz sentido uma avaliação que priorize o resultado e, por isso, é tão importante a avaliação formativa. Essa ocorre desde o início até o final do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de constatar se as crianças estão ou não atingindo os objetivos almejados, averiguando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas pela professora, ou professor.

Segundo Hoffman (1996) o modelo de avaliação classificatória está presente nas instituições de Educação Infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre os “comportamentos que a criança apresentou”. Para isso, muitas professoras e professores utilizam as listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas. Em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento destas fichas de comportamento e elaboração de relatórios descritivos padronizados ao final de determinado período. O cotidiano da criança não é verdadeiramente considerado. Segundo a autora, avaliação na Educação Infantil precisa urgentemente resgatar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) colocam que as instituições de Educação Infantil devem garantir uma avaliação com observação crítica e criativa das atividades; utilize múltiplos registros; crie diferentes estratégias para os momentos de transição vividos pela criança; tenha uma documentação específica para as famílias conhecerem os processos avaliativos; e não retenha as crianças.

O registro do desenvolvimento da criança no processo avaliativo não pode significar apenas a descrição de

comportamentos padronizados. O registro deve ir além da descrição de informações baseadas na memória de docentes. A concepção de avaliação defendida por Hoffmann (1996), refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando a melhoria do objeto avaliado. Assim, a avaliação na Educação Infantil não tem como objetivo punir, classificar ou rotular a criança, mas sim, auxiliar no seu processo de desenvolvimento.

Nesta direção, Magalhães (2017) esclarece que o planejamento pedagógico é essencial para determinar as ações, para organizar os espaços e recursos que irão promover a aprendizagem. Para além do planejamento, as crianças devem ser ensinadas a organizar o seu próprio trabalho tendo assim autonomia para também avaliar o seu processo educativo. Assim, professoras e professores devem ensinar as crianças a registrarem as suas vivências e, a partir desses registros, as e os educadores terem condições de organizar o próprio trabalho, e verificar o que precisa ser alterado para garantir o pleno desenvolvimento da criança. Para a autora, a avaliação na Educação Infantil é uma possibilidade de melhoria do trabalho pedagógico e uma forma de comunicação entre as crianças, os professores, as famílias, a direção e a comunidade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) na Educação Infantil é preciso acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças. Para isso, é importante que ocorra um acompanhamento da trajetória da criança através de diversos registros feitos em diferentes momentos, tanto pelas professoras e professores, quanto pelas próprias crianças.

Com isso, a documentação pedagógica é de fundamental importância para possibilitar uma avaliação formativa. Ela é uma parte da história da criança no contexto escolar, uma vez que registra suas realizações. Segundo Bonas (2017), a documentação é uma ferramenta indispensável para tornar visível a atividade da criança, e promove refletir para aprimorar o trabalho pedagógico.

Também permite uma comunicação com as famílias e a comunidade como um todo.

Hoffmann (2012) acrescenta que durante o processo de avaliação professoras e professores devem estar abertos ao entendimento das crianças com quem convivem, mantendo curiosidade e o processo investigativo sobre elas para conhecê-las verdadeiramente, e promover assim práticas pedagógicas e vivências que promovam o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, professoras e professores devem escutar as crianças, ter acesso aos conhecimentos que trazem antes mesmo de chegarem à escola, permitir que compartilhem estes conhecimentos com seus pares. Altimir (2017) coloca que a escuta é uma atitude receptiva em que a professora ou o professor deve estar disponível para interpretar e legitimar as mensagens que as crianças transferem. Para isso, a professora ou o professor não deve subestimar a criança, e sim, considerá-la como portadora de cultura e como indivíduo que capaz de aprender das coisas simples às consideradas complexas.

Segundo Hoffmann (1996), ao objetivar através do relatório o seu entendimento sobre os processos vividos pela criança, a educadora ou o educador se reconhece como partícipe deste processo, corresponsável pela história construída. Elaborar o relatório de acompanhamento da criança equivale, assim, à educadora, ao educador, assumir conscientemente seu compromisso com ela, e abrir-se à colaboração da própria criança, dos familiares e de outros educadores e educadoras no processo avaliativo.

Desta forma, os relatórios de avaliação não podem reduzir seu significado classificando e rotulando os comportamentos das crianças para cumprir uma função burocrática das instituições. Ao contrário, devem expressar com clareza e riqueza o processo vivido pelas crianças e pelo docente no cotidiano do contexto educativo. O relatório diverge da avaliação classificatória porque o seu objetivo é historicizar os caminhos que cada criança vivencia na busca do conhecimento do mundo.

Relato de experiência com atendimento remoto

O artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) diz que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (2014, p. 21). Assim, a Educação Infantil tem o objetivo de garantir o desenvolvimento pleno da criança. Como foi citado anteriormente, segundo a Teoria Histórico-Cultural o ser humano é um sujeito integral, situado em um contexto cultural, onde o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas. Apesar do aparato biológico integrar do desenvolvimento da criança, o que irá prevalecer para assegurar o pleno desenvolvimento é a relação da criança com a cultura, com seus pares, com os objetos construídos pelo homem e com o patrimônio cultural da humanidade.

No entanto, a partir do Decreto nº 40.509 (Distrito Federal, 2020), que estabeleceu a suspensão das aulas na rede pública e privada de Brasília em razão da Covid-19, as crianças foram impedidas de ir à escola e todos viveram em isolamento social. Assim, as crianças foram privadas de alguns dos seus direitos em virtude da pandemia.

A turma analisada é a de uma unidade escolar pública do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto. A turma era de integração inversa, composta por 14 crianças, sendo duas com Síndrome de Down.

Após o Decreto, as aulas foram suspensas por quatro meses e a professora manteve contato com as famílias e com as crianças via WhatsApp, encaminhando sugestões de atividades pedagógicas. Isso foi feito para manter o vínculo e para que as crianças pudessem fazer atividades intencionais para o seu desenvolvimento.

A partir de julho, a portaria nº129 (Distrito federal, 2020), instituiu o Programa Escola em Casa DF. Assim, as aulas seguiram de forma remota com atividades assíncronas na plataforma *Google*

Classroom e encontros on-line, via aplicativo *MEET*. As atividades desenvolvidas durante o ano de 2020 foram elaboradas a partir dos objetivos constantes nos campos de experiências expressos no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil, organizados sob temáticas semanais sugeridas na Proposta de Planejamento Curricular da SEDF.

Primeiramente, houve a adaptação ao uso da plataforma. Todos tiveram que aprender a usar as novas ferramentas tecnológicas: familiares, professores, direção e toda a comunidade envolvida. Foi preciso adaptar os materiais pedagógicos, as metodologias adotadas, editar vídeos e a recriar vínculos, ainda que virtualmente.

Em um segundo momento, o planejamento semanal era enviado toda segunda-feira para os familiares e responsáveis, com o intuito de informar sobre o que seria feito ao longo da semana e os objetivos de cada atividade. Todos os dias foram postadas aulas na plataforma com vídeos e sugestões de atividades para as crianças realizarem. As atividades eram pensadas para que a criança pudesse vivenciar experiências, com intencionalidade pedagógica, diferentes das que já estava vivenciando em casa. O planejamento era feito com base nos temas propostos pela Secretaria de Educação, e as aulas eram as mesmas para todas as crianças, com exceção das crianças com Síndrome de Down, que recebiam algumas atividades adaptadas.

Após o estudo da Teoria Histórico-Cultural, a professora² não agiria desta forma, planejando aulas de acordo com temas enviados pela secretaria de Educação. Primeiramente, a conversaria com as crianças para tentar identificar em que fase do desenvolvimento se encontravam, o que já sabiam, o que gostariam de aprender, como estava sendo a mudança da rotina causada pela pandemia, do que sentiam falta na escola; enfim, ouviria as crianças antes de propor as atividades. De acordo com Altimir (2017, p. 59):

²Ligia Almeida Teixeira.

A escuta coloca o adulto na condição de observador, mas não um observador neutro e objetivo, e sim na condição de elemento subjetivo que forma parte da realidade que está observando, que não somente a descreve, mas a constrói.

Por mais que houvesse um cronograma semanal estipulado pela secretaria de Educação, poderia ser flexibilizado para adequar-se melhor às necessidades de aprendizagens das crianças, tendo o protagonismo e a autonomia das crianças como prioridade.

Para Vigotski (2007), o processo de aprendizagem deve ser visto sem foco naquilo que a criança aprendeu, mas sim no que está aprendendo, de forma que em suas práticas pedagógicas, os professores prevejam qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente quando é ministrado, mas para além dele.

Com isso, o planejamento poderia ser pensado para que as aulas e as atividades propostas estivessem contextualizadas com o momento que as crianças estavam vivendo, com suas demandas e curiosidades.

Em relação às atividades da plataforma, a professora explicou que seria importante que em cada atividade postada, a família registrasse um *feedback* de como foi o processo de realização para a criança, e gravassem vídeos da criança executando a atividade, pois assim a professora teria mais recursos para avaliá-las diariamente. Isso foi registrado no Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA) como pode-se observar no trecho abaixo:

No período das aulas remotas, é dada uma orientação detalhada de cada atividade com o modelo para que a família realize com a criança. Diariamente a família da Y. posta a atividade realizada por ela e a professora envia um feedback e avaliação da atividade. Y e sua família foram participativos e empenhados, realizando as atividades com capricho e enviando vídeos e fotos que demonstravam os trabalhos realizados. Envolveu-se nas atividades remotas com muito entusiasmo apresentando todas as atividades propostas dentro do prazo estabelecido. Foi estabelecida uma parceria muito importante para o processo de desenvolvimento da Y e pôde-se observar evoluções em

vários aspectos: psicomotores, grafismos e no contorno das letras (Professora L, turma de 5 anos, 2020).

De acordo com as Orientações para a Avaliação das Aprendizagens e Registros da SEDF (2020), a correção e devolutiva, especificamente, não devem se limitar a ser só uma nota ou um conceito disponibilizado na plataforma. Para cada atividade postada pelas crianças deverão ser feitos comentários positivos e incentivadores. Assim, a professora devolveria as atividades com perguntas que estimulariam as crianças e as famílias a irem além. O cuidado e o acolhimento nas palavras foram essenciais, assim como a utilização de linguagem clara, objetiva e acessível a todos os familiares.

Os instrumentos avaliativos utilizados por professoras e professores são de fundamental importância para que haja uma avaliação com significado, e possibilite esse acompanhamento do trabalho pedagógico.

Segundo Vigotski (2007), a ação da criança é essencial para o seu desenvolvimento. Ela atribui significados aos objetos a partir da interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social. Assim, o curso do seu desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo seu meio sociocultural. Com isso, a criança participa ativamente da construção de sua cultura e de sua história, construindo conhecimentos e constituindo sua identidade a partir das relações. Neste sentido, a participação das famílias foi de fundamental importância para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a avaliação formativa foi realizada através da participações das famílias, e descrita no Relatório Descrito Individual do aluno (RDIA) que será relatado a seguir.

Relatório descritivo individual do aluno (RDIA): um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural

Os instrumentos e os procedimentos avaliativos foram elaborados e aplicados para promover o desenvolvimento das crianças. De acordo com as Orientações para a Avaliação das Aprendizagens e Registros da SEDF (2020), todas as postagens de imagens, histórias, conversas, desenhos, ideias, elaborações, expressões e produções das crianças, dentre outras possibilidades, serão recursos para a análise sobre o processo educativo e avaliação das ações pedagógicas. As reflexões, análises e inferências, oriundas da escuta atenta, sensível e intencional às crianças e das observações sistemáticas, deverão ser registradas sob a forma de Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA), e compartilhado com as famílias ou responsáveis legais, ao final de cada semestre.

Com isso, em cada atividade postada, a família descrevia, relatava, registrava o que observava da criança e a professora, com o seu olhar pedagógico, é quem fazia a avaliação intencional sobre o desenvolvimento da criança.

O Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA) foi escrito com base nas observações feitas através da análise de vídeos e fotos encaminhados via plataforma/WhatsApp, acrescidas de conversas com a família e de observações feitas durante os encontros síncronos, como pode-se observar através deste trecho:

participou das atividades remotas com a realização das tarefas demonstrando interesse e entusiasmo por desenvolver as atividades propostas pela professora. Foi assídua, participou ativamente das atividades propostas e demonstrou boa interação com os colegas e professora nos encontros síncronos pelo MEET. (Professora L, turma de 5 anos, 2020).

Também foram descritos sobre o desenvolvimento das crianças de acordo com cada campo de experiência do Currículo em

Movimento do Distrito Federal, relacionando com as características individuais de cada criança como descrito neste trecho:

Traços, sons, cores e formas: A. utilizou diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Demonstrou interesse por diversas fontes sonoras adequando aos movimentos e às mudanças rítmicas. Foi capaz de discriminar estímulos sonoros adequando-os às batidas a partir de instrumentos musicais de percussão construídos com materiais recicláveis. Como na família de A, há músicos, observou-se grande envolvimento da criança e da família nas atividades que envolviam este tema. (Professora L, turma de 5 anos, 2020).

Já nos casos em que as crianças não fizeram as atividades, por diversos motivos, a professora simplesmente descreveu no relatório que não foi possível avaliar a criança, como demonstra o trecho abaixo:

A professora manteve o contato com a família via WhatsApp, no entanto, L. não participou das atividades remotas. A Escola colocou-se à disposição para ajudar no que for possível, porém até o presente momento, nenhuma atividade foi entregue na plataforma. Dessa forma não foi possível realizar a avaliação formativa e processual.

Para a elaboração deste relatório no contexto do ensino remoto, a professora percebeu através do estudo da Teoria Histórico-Cultural, que poderia ter ido além nestes registros e não apenas se limitar a descrever as experiências vivenciadas no âmbito escolar, mas também descrever como estava sendo a vivência das crianças no contexto familiar. O que faziam durante o dia? Como estava sendo a sua interação com as pessoas que conviviam em casa? Sentiam falta da escola? Quais foram os pontos positivos do isolamento? E os pontos negativos? Tudo isso poderia ter sido abordado no relatório através de uma escuta sensível de forma que a avaliação fosse mais completa e documentasse a história da criança naquele momento.

Segundo Hoffmann (1996), os registros de avaliação significativos procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com vários objetos do conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história individual, devem esses registros revelar trajetórias peculiares, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros, sendo as diferenças entre elas entendidas como normais, e não como desvantajosas. Assim, um relatório de avaliação delinea um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas.

Com o ensino remoto, nasceu uma nova relação entre a escola e a família. Pôde-se conhecer mais a dinâmica de cada família, o contexto em que a criança estava inserida, a rotina, as dificuldades, e até entrar virtualmente nas casas das crianças. Por outro lado, as famílias também puderam acompanhar de perto o trabalho realizado na Educação Infantil, os objetivos de cada atividade e a impotência desta etapa da educação na vida da criança.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir a importância da avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Cultural, em uma experiência vivenciada no contexto do ensino remoto, causado pela pandemia da Covid-19 em 2020. Primeiramente, apresentamos um apanhado geral sobre os conceitos essenciais da Teoria Histórico-cultural. Em seguida, foi demarcado o caráter da avaliação na Educação Infantil. Apresentou-se uma experiência docente na Educação Infantil, vivenciada por meio de atendimento remoto em uma unidade escolar pública do Distrito Federal. Por fim, realizamos uma análise de trechos do Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA) relacionando com a Teoria Histórico-Cultural.

Com base no que foi relatado, apontamos que a avaliação na Educação Infantil tem entre suas finalidades o acompanhamento e

o registro do desenvolvimento da criança. A criança deve ser considerada um sujeito histórico de direitos, que atua e é protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva. Seu desenvolvimento ocorre através das relações humanas e com a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Diante da pandemia, novos desafios surgiram, e, assim como outros profissionais, os da Educação tiveram que reafirmar seu compromisso mútuo com esta escolha. A avaliação de seu trabalho pedagógico, bem como, a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças fizeram parte desta dinâmica.

Para que a professora ou o professor possa fazer uma avaliação formativa, deve ter domínio acerca do desenvolvimento da criança de forma que possa avaliar, de maneira mais aproximada possível da realidade. Existem várias teorias que explicam o desenvolvimento da criança, e o Currículo em Movimento do Distrito Federal cita a Teoria Histórico-Cultural. Assim, professoras e professores que atuam na Educação Infantil no Distrito Federal necessitam ter embasamento nesta Teoria também para serem coerentes com o Currículo no momento de avaliar.

Neste relato de experiência, a professora manteve o vínculo com as famílias e as crianças, promoveu espaços de trocas de experiências, avaliou as postagens das atividades com olhar sensível e teve uma ótima aproximação com os familiares. No entanto, baseada na Teoria Histórico-Cultural, a professora poderia ter feito uma escuta mais sensível das crianças para que pensasse em planejamentos correspondentes as suas necessidades, curiosidades e motivações.

Assim, a importância da avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva Histórico-Cultural conceitua a avaliação como um instrumento que o professor deverá utilizar na sua prática educativa para que aperfeiçoe a ação, e promova verdadeiramente o desenvolvimento da criança.

Em relação ao Registro Descritivo Individual do Aluno (RDIA), a professora, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, poderia ter feito o registro de forma mais ampla, abordando mais

aspectos da vida da criança, e não somente o que observava no contexto escolar do ensino remoto. Isso porque a professora teve a oportunidade de conhecer mais a fundo as crianças, suas configurações familiares, suas preferências e suas rotinas.

Assim, é necessário a realização de debates e avanços que auxiliem a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas, respeitem os direitos de aprendizagem da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, propostos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Além disso é preciso considerar a criança como sujeito de direitos, atendendo aos princípios éticos, políticos e estéticos citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Referências

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. MELLO, Suely. BARBOSA, Maria Carmem. FARIA, Ana Lúcia. (Orgs.) **Documentação Pedagógica – teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João editores, 2017.

BONAS, Meritxell. A arte do pintor de paisagens – algumas reflexões em torno da documentação. *In*: MELLO, Suely; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia. (Orgs.) **Documentação Pedagógica – teoria e prática**. São Carlo: Pedro e João editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Vol. I e II). Ministério da Educação. Brasília, 1998.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de Março de 2020.** Dispões sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância interacional decorrentes do novo coronavírus, e dá outras providências. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF (SINJ-DF), 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 129, de 29 de Maio de 2020.** Institui o Programa Escola em Casa DF. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF (SINJ-DF), 2020.

FACCI, Marilda. 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.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

MAGALHÃES, Ana Artur. Documentar a aprendizagem para avaliar e documentar. COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil – conversando com professoras e professores.** Curitiba, PR: CRV, 2017.

PASQUALINI, Juliana. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

MARTINS, L. M. and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SEEDF. **Orientações para avaliações das aprendizagens e registros escolares durante o período de ensino remoto e híbrido.** Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

13. O currículo em movimento da Educação Infantil no Distrito Federal: subsídios à atuação docente à luz da Teoria Histórico-Cultural

Sônia Regina do Nascimento da Silva
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros)

A Escola das Infâncias é, sem sombra de dúvidas, um dos espaços mais significativos para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, tendo em vista a organização das atividades e jornadas de experiências que visam, prioritariamente, a formação integral do indivíduo. É também espaço onde renovar o homem. Tal renovação exige uma reflexão acerca dos parâmetros norteadores do trabalho cotidiano, aqui mais especificamente o currículo.

Desta forma, o professor ou professora que atuam nesta etapa tão importante da Educação Básica devem ter em mente o elevado grau de importância de sua função, enquanto agente organizador dos conhecimentos acerca do mundo que rodeia a criança. Além de ser também aquele que irá estimular o campo de compreensão de tais

conhecimentos para além da realidade conhecida, refutando as tendências naturalizantes e promovendo, desta forma, a complexificação que irá resultar no desenvolvimento psíquico e posterior processo de aprendizagem da criança (PASQUALINI, 2020).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural o indivíduo torna-se humano à medida em que se relaciona com outros seres humanos e, por meio das relações, descobre como o mundo e a sociedade se organizam, interiorizando os conceitos e situações que vivencia. Neste processo, a interação com o professor e a professora na Educação é primordial, visto que tais agentes irão organizar atividades que favoreçam experiências de apropriação com as diversas produções humanas, mediadas por instrumentos e signos, além de observada a periodização do desenvolvimento infantil, e da atividade-guia de cada período. No caso da Educação Infantil, a brincadeira é a atividade que guia o desenvolvimento da criança e não pode ser desconsiderada nas jornadas de atividades.

Neste enfoque, o objeto central de análise a que este artigo se refere é o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) e os subsídios que tal documento norteador fornece para a atuação docente em consonância com a perspectiva Histórico-Cultural e a educação emancipadora, na qual a criança é vista como sujeito de direitos. Tal currículo realmente se movimenta ou ainda é visto como uma lista de conteúdos/objetivos de aprendizagem a serem atingidos?

Na Educação Infantil, as chamadas necessidades humanizadoras (LIMA e AKURI, 2017, p.119) são consideradas, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, como um dos principais focos do trabalho pedagógico. Desta forma, um currículo de qualidade para a Escola das Infâncias deve abranger as vivências que atendam às necessidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, no sentido de enriquecer a sua relação com o mundo das pessoas e das coisas, por meio de interações, vivências que resultem em significado psíquico, num contexto de afetividade e desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Pensando o currículo e sua elaboração – conceitos, trajetórias e efetivação

Considerar a organização curricular na Escola das Infâncias é estabelecer uma relação na qual a criança é respeitada em sua condição de sujeito de direitos, que possui conhecimentos, experiências prévias e vivências a serem observadas no planejamento das jornadas de aprendizagem. Todavia, durante muitas décadas o protagonismo do processo educacional centralizou-se no indivíduo adulto e em seu poder de escolha e decisão dos melhores itinerários formativos para a criança, vista pela instituição educativa como sujeito passivo, receptor das lições e instruções mecanizadas, num contexto de privação de participação coletiva e interações.

A Teoria Histórico-Cultural procura associar as interações humanas ao desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sensoriais. Os teóricos desta corrente passaram a defender o papel que as relações sociais e a mediação com intencionalidade possuem no processo de apropriação cultural por parte da criança. Percebe-se, a partir das proposições de Vigotski, Leontiev, Mukhina e outros estudiosos e estudiosas, que o desenvolvimento humano ocorre por meio de atividades-guias, que irão estimular as zonas de desenvolvimento. A atividade-guia é representada pela atividade principal que orienta e dirige as ações do ser humano em seu meio num determinado período do desenvolvimento, e o professor e professora precisam conhecer tais atividades, a fim de nortear seu trabalho (GOBBO e MILLER, 2019, p. 70). O desenvolvimento passa a ser estudado não apenas a partir da comparação de escalas biológicas e faixas etárias e sim, a partir da observação de cada indivíduo, sua situação de vida e educação, bem como a periodização infantil.

Na Educação Infantil a ação fundamental do professor e da professora deve estar pautada na aproximação do patrimônio científico, artístico e cultural produzido pela humanidade às crianças, de forma a ensiná-las a perceber-se como indivíduo e,

também, como sujeito de direitos. Cumpre apresentar o mundo e sua diversidade, acolhendo toda a individualidade que cada sujeito apresenta, bem como respeitar a identidade da criança e a sua cultura, bem como as suas características sociais, para, a partir de então, organizar as jornadas de atividades que serão realizadas com vistas ao desenvolvimento da criança em sua integralidade. Nesta ambiência, compatível com a Teoria Histórico-Cultural, onde se privilegia a participação do sujeito em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o professor e a professora são parceiros-mediadores que organizam o processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem um ponto de partida de extrema relevância para a elaboração das políticas públicas e, também, dos planejamentos curriculares em todas as unidades federadas, estaduais e municipais, abrangendo assim, todas as unidades que possuem em seu escopo o atendimento educacional à criança. É importante destacar que as DCNEI fixam a necessidade de elaboração, por parte das instituições de ensino, de Projetos Político-Pedagógicos em que as práticas sejam devidamente estruturadas e pensadas, a fim de garantir um atendimento de qualidade na Educação Infantil, a saber:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p. 3).

É imprescindível salientar a importância que a Educação Infantil adquire a partir da Lei nº 9.394/96 (art. 29), quando passa a ser caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica. A finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral da criança de zero a 5 anos

de idade em espaços educativos não-domésticos, legitimando, desta forma, o papel da escola nesta etapa da vida da criança.

A escola assume, aqui, uma função que pressupõe novas formações e questionamentos para elaborar projetos que possam atender à criança em suas necessidades e particularidades, acolhendo seus saberes e agregando outros mais que superem a ideia de listas de atividades e desenhos para colorir.

Neste ponto, o currículo da Educação Infantil torna-se questão a ser discutida em diversas esferas organizacionais como um documento norteador para a elaboração e implementação de propostas pedagógicas. Todavia, assume-se aqui um risco: o de se colocar o currículo como o ponto principal, uma lista de conteúdos a serem religiosamente seguidos como o centro do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apesar de sua extrema importância, sendo um documento orientador de práticas, não substitui a ação reflexiva e bem fundamentada de uma escola que possui na criança seu foco principal.

A criança é o sujeito do processo de educação e deve ser observada em todos os planejamentos da instituição educativa. Nesta perspectiva é preciso pensar em ações pedagógicas cuja intencionalidade proporcionem o surgimento de situações em que as crianças se envolvam, aprendam e se desenvolvam (LIMA e AKURI, 2017). Partindo da premissa de que a criança é um ser de direitos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 36) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.

Os direitos de aprendizagem foram estabelecidos a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos e devem constar em todos os planejamentos referentes às instituições que ofertam a Educação Infantil. A partir destes direitos de aprendizagem tem-se a organização dos campos de experiências, que são um tipo de organização curricular que procura acolher as vivências das crianças, agregando os saberes sistematizados, a fim de proporcionar a apropriação dos conhecimentos do patrimônio

cultural, em diferentes contextos. Desta forma, temos na cultura um aporte imprescindível no trabalho pedagógico com as infâncias e, também na brincadeira, cujas atividades guiarão o seu processo de desenvolvimento.

Neste contexto a Escola das Infâncias possui grande responsabilidade na humanização e deve possibilitar à criança, o acesso às melhores produções da humanidade, tanto no passado como dos dias atuais (LIMA; AKURI, 2017), priorizando jornadas de atividades que contemplem:

... situações sociais em que a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o altruísmo, o compromisso com a justiça e com o bem comum são vividas, diariamente, em vivências coletivas que vão sendo internalizadas como necessidades de cada criança. Essas situações promovidas no coletivo das crianças e adultos constituem a base para as relações morais mais complexas no processo de formação harmônica de sua identidade e personalidade (LIMA; AKURI, 2017, p. 119).

É necessário ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento orientador para ações voltadas à melhoria da qualidade na Educação Básica, que foi formulado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras legislações vigentes, e que possui importante relevância na organização curricular das instituições de ensino. Todavia, a BNCC não deve ser considerada currículo (MARTINS, 2020, p. 59).

A ação docente deve estar organizada de forma a possibilitar tempos, espaços e materiais que estimulem o protagonismo e o fazer criativo da criança a partir de suas experiências anteriores, sistematizando, desta forma, a ação da Escola das Infâncias. Nela, o fazer não se constitui apenas uma atividade rotineira para cumprir um tempo estabelecido, mas passa a ser uma atividade impregnada de sentido, na qual a criança desenvolve suas funções psíquicas superiores. Neste contexto, as atividades devem ser planejadas de forma a contemplar os Campos de Experiências e as potencialidades de criação oportunizadas por esta organização

pedagógica, além da centralidade do planejamento na criança, conforme afirmam Velho e Farias (2018, p. 82):

... destacamos a necessidade de refletirmos sobre os Campos de Experiências no contexto da Educação da Infância e suas contribuições no processo de constituição de conhecimentos, para que as crianças e suas experiências sejam consideradas centrais e, concomitantemente, as trocas entre as crianças e seus pares, entre crianças e adultos, sejam mais valorizadas.

Essa forma de trabalho com a criança requer estudo e conseqüentemente, necessidade de investimento em formação continuada, para que os profissionais envolvidos na Escola das Infâncias tenham o real conhecimento de suas responsabilidades na promoção de uma educação emancipadora, de modo a garantir:

[..] a qualidade da educação das crianças pequenas em parcerias com suas famílias, numa perspectiva que rompa cada vez mais com o assistencialismo, o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o não profissionalismo de seus educadores (OLIVEIRA, 2012, p. 101).

A revisão das práticas, organização dos tempos, materiais e ambientes é um processo organizacional, mas também pedagógico, refletindo na modificação da atuação dos profissionais no ambiente, a partir da reflexão e aperfeiçoamento contínuo das ações e avaliação das experiências das crianças, num movimento dialético, de observação, registro, participação, mediação, partilha. A Escola das Infâncias é construída na coletividade, numa perspectiva de educação e cuidado, pautada no planejamento coletivo da ação docente (OLIVEIRA, 2012). Tal planejamento deve reconhecer a situação social de desenvolvimento da criança em determinado tempo da vida (MARTINS, 2020, p. 57), construindo novos percursos que aproximem o currículo de uma ação educativa na qual as infâncias estejam prioritariamente contempladas.

As normativas atuais para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil nos direcionam para arranjos curriculares que privilegiem a experiência social, o convívio com grupos (interações), partilha de conhecimentos e aprendizagem colaborativa, partindo dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências. Esta organização prevê o desenvolvimento integral da criança e o respeito à heterogeneidade no ambiente da escola. Neste contexto, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal apresenta-se como um documento norteador de expressiva importância, tendo em vista o seu caráter de elaboração com base nas experiências coletivas e na participação dos entes envolvidos no contexto da Escola das Infâncias. É um currículo que defende a aprendizagem nas relações das crianças consigo e com o outro, além de todas as vivências e possibilidades de atuação e aprendizagem que possam acontecer nos diversos espaços e locais que constituem o universo das crianças atendidas nas Unidades Escolares Públicas e Instituições Parceiras.

Cabe ressaltar que o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal enfatiza a importância das instituições que ofertam Educação Infantil como locais de possibilidades de aumentar o repertório cultural das crianças e de todas as produções e saberes acumulados pela humanidade. Reconhece, também, a importância do professor e professora que atuam nesta etapa da Educação Básica como o indivíduo que irá relacionar as ações docentes, os saberes acumulados pela humanidade e os eixos integradores descritos para a realidade da Educação Infantil no Distrito Federal – Educar e Cuidar, Brincar e Interagir, garantindo a realização de atividades promotoras de desenvolvimento integral para a criança.

A centralidade do planejamento das ações deve estar organizada tendo a criança como ponto de partida. Planeja-se para a criança, com a criança e pela criança, de acordo com o seu ciclo de aprendizagem. Ademais, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal já passou por adequações e revisões, estando organizado a partir de faixas etárias ampliadas, conforme

estipulado pela Base Nacional Comum Curricular, a saber: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). As experiências propostas e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão descritas de forma a possibilitar a fluidez entre as faixas etárias e a periodização das infâncias, além de estar organizado em campos de experiências e não em disciplinas, que se colocam segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal “como uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61).

Desta forma, apresenta-se como uma diretriz para uma escola cujos movimentos podem ser centralizados no atendimento às suas necessidades individuais, num contexto de fluidez que permite aos e às docentes a organização de seu trabalho e planejamento pedagógico de forma dialética, conforme as necessidades das crianças atendidas. É um currículo que permite a escuta ativa das crianças e sua participação no processo pedagógico e na elaboração das jornadas de aprendizagens. Torna-se um instrumento que permite a autonomia e a participação desde a infância, inserindo as crianças no contexto democrático e de cidadania.

Considerações finais

As possibilidades de uma educação centralizada na criança são infinitas. Esta infinidade de saberes está posta nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal. A partir de ações de estudo, compartilhamento e publicização de experiências, este currículo deve ser conhecido, praticado e celebrado como um ponto de manutenção das características da criança como ser de direitos.

Cabe aos professores e professoras, às famílias e à sociedade observar cada vez mais atentamente o que a criança expressa, por

meio da escuta atenta e sensível, articulando tal escuta aos normativos e à organização das jornadas de aprendizagem.

Ademais, é essencial dar espaço à prática da mediação e parceria nas atividades com as crianças, para que alcancemos uma sociedade que saiba reconhecer os valores que cada ser humano possui, legitimando a diversidade como premissa fundamental em todos os espaços, garantindo desta forma, o atendimento aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e seu desenvolvimento integral. E que as jornadas educativas, como o voo das borboletas, sejam repletas de possibilidades e reconhecimento das potencialidades de cada criança e cada docente envolvido na organização da Escola das Infâncias.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2002.
- 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ CNE, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2ª edição. Brasília: SEEDF, 2018.
- GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues; MILLER, Stela. **A imaginação infantil: relações entre gêneros discursivos, desenhos e brincadeira de papéis sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um Currículo em defesa da plenitude da formação humana; *In*: COSTA, Sinara Almeida da, MELLO, Suely Amaral (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. – Curitiba: CRV, 2017.
- MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de Currículo para a Educação Infantil. *In*: FARIAS, Rhaisa N. Pael; MIRANDA, Simão de; VIEIRA, Débora C. S. C. Vieira. (Org). **Educação Infantil**

na perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In:* GALVÃO, Ana Carolina. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** 2.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2020.

VELHO, Carolina Helena Micheli; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. A professora que põe as bolinhas? **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 79-82, abr. 2018. ISSN2359.2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/articloe/view/371> . Acesso em: 03 jul. 2021.

14. A prática pedagógica na escola da infância sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Thaís Garofa Arouche da Silva
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.
(Manoel de Barros)

Este artigo convida a um passeio pela escola das infâncias, cuja sustentação de sua prática seja a Teoria Histórico-Cultural. Durante o percurso, pretende-se conhecer elementos fundantes deste lugar. Esta escola é feita de espaços, tempos e materiais que ultrapassam a matéria, antes partem da mais nobre concepção do que é ser humano e como ele se constitui. Nesse panorama, a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, estará presente como guia que nos conduz na trilha, considerando as relações sociais para o desenvolvimento humano. No caminho, pretende-se refletir sobre as seguintes questões: Quais as implicações da unidade afeto-intelecto na escola das infâncias? Como a formação de professores

baseada na Teoria Histórico-Cultural ancora a percepção sobre a criança e seu processo de desenvolvimento?

Com o objetivo de ilustrar as características da escola das infâncias na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, trazemos alguns apontamentos para ilustrar a importância desta teoria quando aplicada no redimensionamento da prática pedagógica, que contribua desde a Educação Infantil para uma mudança na sociedade, afetando tanto a formação do adulto, aqui a professora ou o professor, quanto a da criança.

Nesse contexto, a introdução deste artigo traz com o poeta Manoel de Barros (2015), a fala, visão e percepção de mundo a partir do *ser criança*. A prática pedagógica na escola das infâncias passa por esse olhar, que coaduna com a vigorosa sensibilidade de Vigotski sobre as infâncias. A antítese aqui presente demonstra a peculiaridade da teoria, marcada pelo detalhamento do olhar sobre o humano e a consequente percepção de que este é um ser de possibilidades. Portanto, muito pode a educação, como práxis consciente e voltada ao apoio do desenvolvimento da consciência, contribuir para uma sociedade diferenciada, desde suas raízes criancieiras.

Conforme Martinez (2021, p. 16), “Ler os escritos de Vigotski provoca-nos a vivenciar no presente esse sentimento de que algo precisa ser feito, e que mudanças são necessárias; provoca-nos a pensar que ainda é possível realizar o almejado por Vigotski para a educação...”. A escola das infâncias nessa perspectiva, lugar em que a criança terá seu primeiro contato com o ambiente educativo, parte do acesso à cultura, do trabalho pedagógico baseado nos conhecimentos historicamente construídos (BRASIL, 2018, p.9) e sobre como impactamos o mundo no qual vivemos. Representa um animoso canal para atividades que ajudem a criança a vivenciar situações que comporão sua capacidade imaginativa e criativa. É um espaço em que o corpo se expressa, a arte está presente, a literatura é valorizada, a brincadeira é o eixo norteador, as relações humanas são valorizadas e o professor, ou professora, é quem organiza as estratégias para condução de uma jornada consistente em prol da aprendizagem.

Com base em pesquisa bibliográfica sobre a Teoria Histórico-Cultural, após a experiência como educanda da primeira autora deste texto¹ no curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural e concomitante experiência em Instituição Parceira com a secretaria de Educação do Distrito Federal, o Centro de Educação Infantil – CEI Pró-Vida, no qual o corpo docente vivencia desde então um sistemático processo de formação continuada no exercício da profissão, este artigo propõe ilustrar os impactos da formação continuada no exercício da profissão docente na escola das infâncias e suas implicações sobre a práxis, decorrentes da constante reflexão e estudo da teoria Histórico-Cultural, em uma instituição que oferta educação infantil.

A unidade afeto-intelecto e suas implicações na escola das infâncias

É sabido que Vigotski tem como fontes filosóficas os pensamentos de Spinoza e Karl Marx, inspirando-se neles para o desenvolvimento de sua teoria, entre outros elementos que compõem seus estudos. E que nesse sentido, seu olhar se volta para o fato de que necessitamos de um nascimento cultural, para que nos tornemos humanos, “pois apenas o nascimento biológico não lhe assegura a condição de ser humano” (VIEIRA, 2020, p. 65). E a relação mediada pela cultura, através da intermediação do adulto, a unidade afeto-intelecto, composição indissociável, vem permear esse processo.

Para Spinoza, o afeto é aumento e diminuição da potência de agir, no corpo e na mente, simultaneamente: “... o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2009, p. 50). O afeto perpassa todas as fases do desenvolvimento,

¹Thaís Garofa Arouche da Silva.

sendo inclusive, propulsor nas relações humanas e capaz de interferir na qualidade desse relacionamento no espaço escolar, e na vida adulta. O pensamento de Spinoza demonstra o quão veementemente o afeto, afeta. A ponto de fazer sentir/impactar/influenciar corpo e mente.

Considerando a periodização do desenvolvimento humano segundo a teoria Histórico-Cultural, ilustramos aqui a importância da unidade afetivo-cognitiva durante o processo de formação da criança. A teoria Histórico-Cultural considera o que chama de atividade principal como guia para cada estágio do desenvolvimento. Durante a primeira infância, a atividade que guia o desenvolvimento dos bebês é a relação com os demais seres humanos (MARTINEZ, 2020, p. 133). O afeto está presente desde o início:

A primeira infância é o ponto de partida do desenvolvimento psíquico humano, constituída por dois períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A atividade principal no primeiro ano de vida é a atividade de comunicação emocional direta bebê-adulto. Essa comunicação entre o bebê e o adulto dá-se por meio de manifestações emocionais, troca de afetos e reações positivas ou negativas (VYGOTSKI, 1996). (ARRAIS, LAZARETTI, MOYA, MORAES, 2017, p. 92).

Para as crianças bem pequenas de 1 a 3 anos de idade, a atividade-guia do desenvolvimento é a objetal manipulatória; e para crianças pequenas de 4 a 6 anos, a atividade-guia é a brincadeira de faz de conta (VIEIRA, 2020, p. 69). Durante o desenvolvimento, a cognição não evolui por si só, tendo o afeto consubstanciado no processo. A perspicácia de Vigotski ao vislumbrar o desenvolvimento humano nesta perspectiva, demonstra sua lucidez e clareza sobre a formação do homem, conforme Farias (2020):

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. (FARIAS, 2020, p.20).

A contribuição de Spinoza sobre o campo das emoções e da ética e a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx, apontam como fundamento para teoria Histórico-Cultural a importância de um ambiente escolar que compreenda este processo e promova atividades potentes, sem desconsiderar a relação afeto-intelecto, tal qual afirma Vieira (2020, p.77): “Pois, dialeticamente, todo ato educativo está impregnado de cuidado, entendido aqui como afeto, e todo ato de cuidado é um ato educativo”.

Tendo até aqui dialogado sobre esse aspecto, e considerando que foi oferecido no início deste passeio um percurso instigante adentrando a escola das infâncias, façamos uma pequena pausa, como quem se assenta em um banco antes de continuar a trajetória, e convidamos à reflexão sobre a importância destes elementos para a criança e suas infâncias. Pois, ainda é presente em ambientes educativos, a postura verticalizada do professor, conduzindo muitas vezes seu fazer pedagógico de forma imperiosa.

Assim, durante esta pausa, voltemos o olhar para um dos momentos iniciais da jornada na escola das infâncias: a “roda de conversa”. Nesse aspecto, de fato as crianças se manifestam durante as tais rodinhas? Esse espaço democrático, tão significativo para a livre expressão, diálogo, questionamentos, levantamento de hipóteses, entre tantas outras possibilidades, está de fato inserido no cotidiano das escolas considerando *a criança*? As rodinhas podem ser definidas como: “espaço e tempo da rotina em que a conversa possa rodar entre todos e a escuta dos educadores seja afetiva e efetiva, acolhendo os saberes das crianças” (PAIVA; ARAÚJO; CRUZ, 2019, p.15). Mediante tal definição, retomamos: A criança tem de fato participação garantida durante a roda de conversa? Há espaço para escuta sensível, consideração e reflexões sobre as falas das crianças?

Adentrando um pouco mais a jornada, como é conduzida a rotina escolar? Como acontecem os momentos de mudança de atividades e ambientes, como por exemplo, sair de uma área externa e voltar para sala de referência ou ir ao refeitório para as refeições? Como acontece o brincar nesta escola? Como a criança se movimenta nesta escola? Há espaço para sua expressão corporal? Como se dá a relação com os bebês, com a troca de fraldas, com o momento do descanso (soninho)? Há espaço para literatura, arte, musicalidade das infâncias?

Entre tantas outras questões que podem ser abordadas, a intenção é levar o exercício do olhar para a prática pedagógica e pensar, mediante o arcabouço teórico que nos é proposto por Vigotski, que respostas temos para tais perguntas e tantas outras que esta reflexão tenha nos trazido. Para que ambientes e situações da escola esses questionamentos nos levaram?

Continuemos. Vamos retornar ao percurso pela escola das infâncias a partir da fala de Sousa (2020, p. 45): “Cada pessoa é uma unidade de diversas camadas de composição, é afeto-intelecto, biológico-social, corpo-mente, e nessas relações complexas se desenvolve cada ser humano em sua particularidade”. Compreende-se essa particularidade pela individualidade de cada um. A redundância aqui é proposital, no sentido de nos levar à compreensão dessa informação, essencial para o exercício docente. Nos colocamos diante de seres individuais no coletivo todos os dias na escola. A sala de referência da escola das infâncias, composta por bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas, pede esta compreensão, em que cada uma está em seu momento de desenvolvimento e o convívio social colabora sistematicamente para tal.

Considerando que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança, Vigotski explica em sua obra *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (2018), a complexidade da organização deste desenvolvimento no tempo: “[...] o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem

cronológica do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Assim, crianças que tenham exatamente a mesma idade, encontram-se em diferentes etapas de desenvolvimento (2018, p.20). E o professor, ou a professora de referência, precisa compreender este processo e ter a sensibilidade para organização do conhecimento:

Se cuidar significa organizar a vida (VIGOTSKY, 2003a, p.220), que papel cabe a nós, professoras e professores, nesse processo? Não somos somente observadores, facilitadores ou “mediadores” entre criança e a cultura ou o conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e conseqüentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os “organizadores” do ambiente social educativo, os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura. (COSTA; MELLO, 2017, p. 35).

Uma educação baseada na unidade afeto-intelecto, certamente considera a voz e o espaço da criança, seus saberes e experiências, seu tempo, seu estágio de desenvolvimento, o diálogo, a participação ativa e seu verdadeiro protagonismo, as ideias que advêm das observações durante as roda de conversa e demais espaços e tempos da escola, a produção de regras e todo um constructo baseado no respeito desta relação constituída com seus pares. O professor, ou a professora de referência em seu protagonismo docente, tem esse importante papel, em que a sensibilidade sobre as circunstâncias que compõe o fazer pedagógico o ajudam na condução de estratégias potentes para o desenvolvimento da criança.

“É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p.7). O rigor pedagógico aqui não é anulado, como assegura Freire (2016), considerando a necessidade

de apropriação teórica do ou da docente para o exercício da função, certo de sua responsabilidade com a formação dos educandos, e educandas. Fato que não inviabiliza o afeto, mas conduz na trilha do promover a aprendizagem com ações conscientes e intencionais:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 2016, p. 07).

Paulo Freire, como grande referencial para educação, sendo influente sobre a prática de professores e professoras, coroa este ponto do nosso percurso, trazendo à baila a necessidade vital do papel docente frente à formação das crianças no ambiente escolar com apropriação de conhecimentos historicamente estabelecidos, pelo acesso à cultura que somente a escola tem condição de oportunizar em sua plenitude e potencialidade. Consubstanciando assim, uma sociedade diferenciada, realmente crítica e reflexiva. O contexto parece utópico, mas conforme afirmado por Freire (2016), a ação pedagógica não deve ser impermeável a mudança, ou seja, nosso discurso de fato deve se concretizar na prática, daí, a importância de uma formação pedagógica de qualidade e o compromisso com a função docente, em qualquer tempo na educação, mas em especial, no berço que recebe as crianças pela primeira vez no ambiente educativo: a escola das infâncias!

A importância da formação do professor, ou professora, para a escola das infâncias na perspectiva Histórico-Cultural

Na introdução deste artigo, a primeira autora citou a experiência como discente do curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Com

duração de 12 meses (2020-2021), foi possível conhecer um pouco mais sobre a teoria de Vigotski e sua luta por uma educação de qualidade pautada na apropriação cultural da humanidade. Dado o alto nível da qualidade do curso e a articulação das disciplinas, a vivência despertou a necessidade de dar continuidade à apropriação da teoria Histórico-Cultural para melhor compreensão da estrutura da escola das infâncias sob esse prisma. Um despertar que ensejou uma formação de fato contínua – pois não se esgota, necessária, imprescindível, irrevogável e crítica, mostrando a necessidade de compreender como a criança de fato aprende e se desenvolve, segundo Vigotski.

Deficiências diversas oriundas da formação de base nos cursos de licenciatura, ou advindas de práticas pedagógicas alienadas que “deformam”, deixam lacunas que só podem ser preenchidas quando o professor, ou a professora, deseja intimamente aprender pelo compromisso com a docência e pelo senso de responsabilidade intransferível sobre o aprendizado de seus educandos e educandas. A formação docente é sem dúvida primordial, para garantir a qualidade do processo educativo, somado, claro, aos demais elementos que compõe este processo, como as condições favoráveis para tal, no chão da escola. As consequências de uma prática superficial e arcaica afetam diretamente a criança: “O processo de fragmentação da criança e do conhecimento está presente desde idades muito precoces, tal qual é a força do modelo escolar tradicional” (FOLQUE, 2017, p. 58).

Romper com tais deficiências para evitar a fragmentação do conhecimento, infelizmente presentes em larga escala no universo escolar, incluindo as escolas da infância, é um desafio. Que só pode ser vencido a partir da recondução da práxis, frente ao pensamento crítico-reflexivo, que faça perceber a escola como espaço de formação sólido, potente e com direção definida por aporte teórico. Dessa forma, instigada pelas experiências que emergiram durante o desenvolvimento do curso e todo o processo de formação, coloquei-me concomitantemente a reavaliar a prática pedagógica sob o olhar dos conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural,

procurando ressignificar o trabalho realizado. Assim, nosso passeio continua sobre a análise da escola das infâncias, adentrando o espaço da prática e da formação de professores, no Centro de Educação Infantil – CEI Pró-Vida².

Trata-se de uma instituição parceira da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, localizada no Recanto das Emas – Distrito Federal. Atende em período integral 198 crianças da Educação Infantil, distribuídas em oito turmas de Maternal II (crianças com 3 anos de idade). A instituição é reconhecida e premiada devido à constituição de uma forte articulação de rede e ações realizadas em prol das crianças. O Pró-Vida foi premiado em 2019, em 1º lugar no Distrito Federal, pelo projeto “Ações Integradas de Proteção à Criança: Política de Proteção à Criança Pró-Vida” pela Coordenadoria da Infância e da Juventude – Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), e o Instituto Alana. E foi classificado e premiado em 3º lugar, no âmbito nacional, na categoria Organização da Sociedade Civil, pelo projeto Boas Práticas do Pacto Nacional pela Primeira Infância, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

A instituição preza pela integridade, integralidade e proteção das crianças, além do atendimento de qualidade, conforme referendado pelos órgãos supracitados. E à altura de seu destaque na sociedade civil, a ressignificação de sua prática pedagógica no que diz respeito à recente parceria com a SEEDF, tem sido preconizada, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, iniciamos um ciclo de formação continuada no exercício da profissão, com toda equipe docente, composta por oito professoras, todas graduadas em Pedagogia, Direção e Coordenação Pedagógica e incluímos, o grupo de 18 monitores e monitoras que compõe o quadro e atendem às crianças com suas professoras de

²O CEI Pró-Vida tem como mantenedora a Missão Cristã do Brasil e foi fundado em 1959, um pouco antes da inauguração de Brasília, quando o Presidente Juscelino Kubistchek fez a doação de uma grande área para os líderes da Igreja de Cristo no Brasil para a implantação de um projeto social. Mantém Termo de Colaboração com a SEEDF desde 2017.

referência. Vamos prosseguir por partes, considerando os documentos mandatórios para Educação Infantil, o processo de desenvolvimento do ciclo de formação continuada e os resultados obtidos até então.

Currículo em Movimento do Distrito Federal

Tendo como pressupostos teóricos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil revisado em 2018, coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e com a Constituição Federal de 1988, no que tange à garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos de idade. Em consonância, ainda com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.19), que: “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica, afirmando a necessidade e importância de atendimento educativo às crianças da primeira infância”.

Referenciado pelas atualizações da BNCC, o Currículo em Movimento considera que as aprendizagens na Educação Infantil se apoiam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; que emergem dos princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos nas DCNEI (2010). Além de manifestar como eixos estruturantes educar e cuidar, brincar e interagir. Trazendo uma abordagem diferenciada, o Currículo apresenta como organização 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 – que emergem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Ora, a descrição deste documento orientador da prática pedagógica na Educação Infantil para o Distrito Federal, mantém características estabelecidas em documentos mandatórios

conforme supracitados, mas propõe uma estrutura diferenciada quanto à organização curricular para esta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, chamo atenção para a base teórica que o constitui: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. A representatividade, riqueza e potência dessa ideia é a possibilidade de oferecer à criança o acesso e o conhecimento de ferramentas que de fato contribuirão para a apropriação de conceitos e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: “São funções psicológicas que caracterizam nosso comportamento consciente favorecedoras dos processos de aprendizagem (percepção, memória, pensamento, linguagem, atenção voluntária)” (MIRANDA, 2020, p.198).

E esta essência teórica é a atividade educativa que corrobora para a formação do ser humano, a partir do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados (MARTINS, 2020, p.18). Para tal, ao invés de atividades meramente transmissoras, o professor deve organizar o ambiente pedagógico, valorizar as relações, promover as interações e brincadeiras que viabilizem o acesso:

Não podemos esquecer que a aprendizagem, numa perspectiva Histórico-Cultural, não é algo que se dê de dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa. Assim, as possibilidades de mudança na participação, ou seja, de aprender, são determinadas pelas oportunidades que as crianças têm verdadeiramente de participar (FOLQUE, 2017, p. 53).

Desenvolvimento do ciclo de formação continuada no CEI Pró-Vida e resultados

Iniciamos em novembro de 2020 um ciclo de formação continuada partindo dos documentos referenciais para Educação Infantil e em especial, do conhecimento da teoria Histórico-Cultural. Na ocasião, já estávamos vivenciando o contexto da pandemia do novo Coronavírus e a escola aproveitou a oportunidade para desenvolver as formações com a participação

de todos os envolvidos diretamente com as crianças, pelo atendimento remoto mediado pelas tecnologias. E principalmente, pela necessidade de refletir sobre a prática pedagógica, dadas as peculiaridades deste tipo de atendimento na Educação Infantil. As formações foram realizadas por videoconferência, semanalmente, em espaço destinado também à Coordenação Pedagógica, via aplicativo *Google Meet*.

O ciclo tem sido de grande importância para o aprimoramento do fazer pedagógico adotado na instituição, estreitando teoria e prática em um movimento dialético. Apesar do atendimento às crianças ter sido realizado remotamente com uso das tecnologias durante este período, nossa formação também se preocupou com a configuração do retorno ao atendimento presencial, para o qual estamos nos preparando. Consideramos crucial as relações, interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico, tal qual referenciado nos documentos norteadores para Educação Infantil. Convido para o caminho a expressão do poeta Manoel de Barros, no prefácio de José Castello, em “Manoel além da razão”, diz:

O objetivo da poesia de Manoel de Barros não é explicar, mas “desexplicar”. Ela se desenrola além da razão e de seus bons argumentos. Por isso, provavelmente, é uma poesia que se apega à infância, momento da vida em que todos os sentidos ainda estão por se fazer. A criança tem a liberdade para cultivar uma visão torta das coisas. Seu olhar é sinuoso, e não reto. (BARROS, 2015, p. 14).

No início deste passeio, o poeta nos trouxe as raízes criancieiras e olhar oblíquo. Aqui, a liberdade da criança, dotada de uma visão não linear de mundo. De uma infância que cultiva possibilidades e, por isso, não se limita. Antes, experimenta, explora, brinca, descobre, pergunta, tem a curiosidade aguçada, é imaginativa, levando suas experiências para a vida. E para Vigotski, “a imaginação é uma condição necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 27).

No entanto, considerando a produção desta pesquisa, e da própria formação, em um contexto pandêmico que drasticamente afetou o mundo, procuramos oferecer às crianças propostas de atividades, sendo necessária a intermediação das famílias. E, portanto, o ciclo de formações englobou o trato com esta relação, estabelecida forçosamente, dando apoio aos familiares, que desconhecem as bases teóricas para o desenvolvimento da Educação Infantil no ambiente escolar, motivo pelo qual sempre reiteramos os objetivos do nosso trabalho pedagógico, considerando:

Para a teoria Histórico-Cultural são três os protagonistas no processo educativo: a criança, o adulto e o meio – entendido como meio cultural onde circulam pessoas, hábitos, costumes, conhecimentos, objetos. Nessa relação, professoras e professores, parceiros mais experientes da criança, organizam de forma intencional o espaço e materiais para garantir a máxima experimentação dos objetos e apropriação pelas crianças das qualidades humanas. (GARCIA; LOBO, 2020, p. 80).

Os temas desenvolvidos durante as formações tiveram a intenção de dialogar com a equipe sobre a trajetória histórica da Educação Infantil e seus avanços. Situando-nos no tempo e levando-nos a refletir sobre aonde queremos chegar em relação ao atendimento das crianças na escola das infâncias. Elencamos a percepção da cultura escrita nesta escola. Tendo em vista a necessidade de estarmos não apenas preparados para oferecer o que a criança precisa para o seu desenvolvimento integral, mas também, para ajudar as famílias na compreensão de que o trabalho neste período não é voltado à antecipação da alfabetização. Daí a abordagem do Currículo em Movimento nas palavras da servidora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal e militante das infâncias, Dra. Maria Aparecida Camarano, que veio contribuir significativamente para compreensão da equipe pedagógica quanto a importância da teoria atrelada ao

entendimento deste importante documento norteador. Assim realizamos a sequência de formações da seguinte maneira:

Quadro 1 - Ciclo de formação continuada realizado no CEI Pró-Vida / 2020

| Organização do Ciclo de formação continuada realizado no CEI Pró-Vida – 2020 | | |
|---|--|--|
| Datas | Tema | Formadora |
| 1º Encontro: 19/11/2020 | <i>“Noções históricas e teóricas”</i> Retrospectiva da Educação Infantil; Quem é a criança e como ela aprende (Segundo as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural); A escrita como instrumento cultural; Crianças leitoras e escritoras na Educação Infantil; Qual é o espaço da escrita e da leitura na Educação Infantil?.”. | Diretora Pedagógica do CEI Pró-Vida – Thaís Garofa |
| 2º Encontro: 26/11/2020 | <i>“Um currículo por Campos de Experiências: é possível!”</i> Princípios da Educação Infantil; Direitos de aprendizagem da criança; Eixos estruturantes da Educação Infantil; Campos de Experiências. | Dra. Maria Aparecida Camarano |
| 3º Encontro: 21/12/2020 | <i>Considerações pedagógicas: como estamos e o que precisamos repensar?</i> Roda de conversa sobre as formações realizadas; Reorganização do trabalho pedagógico à luz da Teoria Histórico-Cultural. | Diretora Pedagógica do CEI Pró-Vida – Thaís Garofa |

Fonte: produção da pesquisadora Thaís Garofa

Conforme o quadro acima, em dezembro de 2020 realizamos uma roda de conversa por videoconferência, onde a equipe dialogou trazendo suas percepções após as discussões e estudos realizados. Foi aplicado um questionário avaliativo via *Google Forms*, respondido por 20 profissionais da instituição: 10 monitores e monitoras, oito professoras, a diretora e coordenadora pedagógica. Foi possível perceber como as formações afetaram o

grupo. Ficou claro que instigou, no sentido do despertar sobre os conhecimentos da Teoria como norteadora da práxis pedagógica, tanto que, 40% do grupo considera-se no caminho progressivo para mudanças.

Interessante observar que, das oito professoras, quatro responderam que se consideram “em processo” quanto à prática pedagógica em consonância com o Currículo em Movimento. A professora Rute³, por exemplo, respondeu o seguinte em relação à pergunta:

“Você encontra dificuldades para desenvolver em sua prática pedagógica, os critérios do Currículo em Movimento? Justifique sua resposta”.

“Às vezes, provavelmente por um erro primário de distanciar a teoria da prática” (Rute).

A resposta demonstra uma prática equivocada, como ocorre para muitos profissionais da educação, que se desprendem do referencial teórico, exercendo a prática pela prática. Analisando o resultado do questionário, é possível perceber uma ressignificação gradual do exercício docente no CEI Pró-Vida, tendo como base, a teoria Histórico-Cultural, em que 100% dos participantes consideram que o ciclo de formações tem contribuído para formação continuada e aprimoramento do trabalho pedagógico.

Ao observar as professoras diariamente, acompanhando os planejamentos da jornada com as crianças, as discussões e provocações realizadas durante as formações, é possível notar o quanto têm procurado reorientar cuidadosamente as propostas das atividades a serem realizadas. Da mesma forma, entre os 10 integrantes da monitoria que responderam ao questionário, quatro também se consideram em processo, na caminhada que adotamos para reestruturação da prática pedagógica.

Assim, retomamos os estudos, pesquisas e discussões com a equipe em 2021, dando continuidade ao espaço dialógico, estudos

3 Os nomes das professoras de referência são fictícios.

e reflexões sobre a melhor forma de atender as crianças, ainda em modo remoto, e, nos preparando para o retorno do atendimento presencial. As formações continuaram sendo desenvolvidas semanalmente, no espaço de coordenação pedagógica, como exercício reflexivo da práxis. Durante o percurso, percebemos os impactos do isolamento social sobre a equipe e as crianças atendidas, fator que não pode ser desconsiderado no processo vivenciado durante a produção desta pesquisa. Mais um ano letivo se iniciando afastados do chão da escola e conectados pelos recursos tecnológicos.

Para os educadores, em especial na Educação Infantil, o formato de atendimento *on line* também não foi fácil, visto que vivenciamos um segundo ano consecutivo de atividades à distância. E, portanto, esse espaço também tem sido utilizado como acolhimento à equipe, para enfrentarmos os impactos que afetam direta e indiretamente a todos e todas. A relação afeto-intelecto atravessa o espaço de encontro digital, onde o grupo se apoia e se revigora. Para isso, temos usado a arte e a cultura, considerando a dimensão estética da educação. Elementos que, experienciados com a equipe pedagógica, culminam no trabalho com as crianças. A saudosa e querida professora Ivete Mangueira⁴, marcou este momento em nosso ciclo, trazendo a formação com o tema: “Bordando nossas experiências: um convite!”. O alento deste encontro potente, embora virtual, levou-nos a iniciar o registro das vivências e aprendizados durante o isolamento social, tecendo um bordado de partilhas afetivas.

⁴Professora Ivete Mangueira (*In Memoriam*): Professora de Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuou na Educação Infantil desde 2011. Pedagoga, Especialista em docência na Educação Infantil, Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília.

Figura 01 - Videoconferência com a professora Ivete Mangueira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Thais Garofa

Ao longo dos sete meses do ciclo de formação, estudamos diversos temas que perpassam a escola das infâncias, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, procurando atrelar aos projetos desenvolvidos em nossa Proposta Pedagógica e demais ações. O tema Literatura Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural, foi desenvolvido pelo professor doutor Simão de Miranda. Constatamos ao longo deste processo, que a apropriação teórica nos leva a compreender a concepção de criança e como ela se desenvolve, assim como, guia nossa prática.

Quadro 2 - Ciclo de formação continuada realizado no CEI Pró-Vida / 2021

| Organização do Ciclo de formação continuada realizada no CEI Pró-Vida – 2021 | | |
|--|--|--|
| Datas | Tema | Formadores |
| 4º Encontro: 25/03/2021 | <i>“Corpo, gestos e movimentos”</i> Com o objetivo de dialogar sobre o lugar e importância do corpo na escola das infâncias, em uma perspectiva Histórico-Cultural. | Diretora Pedagógica do CEI Pró-Vida – Thais Garofa |
| 5º Encontro: 13/05/2021 | <i>“Cultura africana e o brincar!”</i> | Jean Marrie (Mestrando em |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | Roda de conversa com a equipe sobre a cultura do brincar entre as crianças africanas, compartilhamento de sugestões sobre possibilidades a serem desenvolvidas durante o ano letivo, considerando a apropriação cultural para o aprendizado, segundo a Teoria Histórico-Cultural. | Matemática pela Universidade de Brasília – UNB, nascido em Guiné Bissau – país da África Ocidental); - Professora de referência do CEI Pró-Vida, Andreia Rodrigues (residiu na África atuando em projeto educativo por mais de 20 anos); Diretora pedagógica do CEI Pró-Vida – Thaís Garofa. |
| 6º Encontro: 20/05/2021 | <i>“Literatura infantil”</i> Abordando a importância do professor leitor, das possibilidades de aprendizagem pela apropriação da cultura, do despertar pela apreciação da leitura na primeira infância e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. | Professor Dr. Simão de Miranda |
| 7º Encontro: 27/05/2021 | <i>“Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural”</i> Considerações sobre a dimensão estética e sua contribuição para o fazer pedagógico, a unidade afeto-intelecto e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dialogamos sobre a força e a importância da arte em nossos projetos, propostas e temáticas para o trabalho na escola das infâncias. | Diretora pedagógica do CEI Pró-Vida – Thaís Garofa |
| 8º Encontro: 02/06/2021 | <i>Chá Literário</i> Realizado presencialmente no CEI Pró-Vida (após vacinação da primeira dose contra Covid-19), com a participação das professoras, | Diretora pedagógica do CEI Pró-Vida – Thaís Garofa |

| | | |
|--|--|--|
| | coordenação e direção Pedagógica. Com o intuito de conhecer os novos livros adquiridos, aplicando a ficha avaliativa produzida pelo professor Simão de Miranda, após suas ricas contribuições em formação com a equipe, realizada no dia 20 de maio. | |
|--|--|--|

Fonte: produção da pesquisadora Thais Garofa

No primeiro momento de avaliação do ciclo com o grupo, em dezembro de 2020, foi possível observar que a grande maioria de profissionais revelou valorizar mais a prática do que a teoria. Na ocasião, algumas professoras relataram a dificuldade para compreensão dos teóricos e suas ideias, ou as características das diferentes teorias, e que procuram estudar se é fruto de algum curso para o qual estão se preparando, como por exemplo, para certames da secretaria de Educação do DF. Ora, essa informação é relevante, pois a importância da apropriação teórica é o carro-chefe para condução do trabalho pedagógico, tal qual afirmam as organizadoras do livro *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil* – conversando com professoras e professores, na apresentação da obra:

Importante lembrar que não há trabalho docente sem uma teoria que o fundamente. Enganam-se aquelas professoras e aqueles professores que dizem não adotar nenhuma teoria e que preferem ficar afastados de qualquer uma delas, por entender que apenas as práticas são necessárias e suficientes. Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção do lugar que as crianças devem ocupar nos processos que levam à aprendizagem. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p.11).

Assim, após sete meses do início desta pesquisa, aplicamos um novo questionário via *Google Forms*, com o intuito de verificar se houve mudanças quanto aos impactos da continuidade do ciclo de formações (com apenas sete professoras, pois uma delas goza licença maternidade e a professora substituta não participou de todo o processo). Foi possível observar que mantiveram a manifestação de valorização dos momentos disponibilizados para a formação continuada no exercício da profissão. Interessante observar mudanças positivas, incluindo o aprimoramento da organização das jornadas com as crianças, o cuidado na proposta das atividades, o compartilhamento de materiais de estudos sobre educação e recursos disponíveis nas redes sociais sobre o trabalho na Educação Infantil, enriquecendo as práticas. Dessa forma, consideramos que o resultado tem sido promissor, levando à criticidade, autoavaliação e à percepção da necessidade de mudanças e/ou mais empenho sobre a apropriação das bases teóricas para o exercício docente, conforme a fala da professora Maria⁵:

“Você encontra dificuldades para desenvolver em sua prática pedagógica os critérios do Currículo em Movimento? Justifique sua resposta.

- Sim, o ato de planejar é intelectual, demanda esforço, estudo e pesquisa, colocar isso de forma prática e intencional para as crianças, considerando os direitos de aprendizagens e sua faixa etária, leva muitas horas elaborando, porém, sinto que daqui um tempo isso será mais leve, porque será uma prática”.

“Após as reflexões durante o ciclo de formações, quais são suas expectativas sobre o retorno presencial das aulas, sob o aspecto da apropriação teórica para atender Educação Infantil?”.

- Muito pensativa, desejando oportunizar jornadas significativas, que possam potencializar as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Brincar com elas, observar o mundo ao nosso redor, observá-las brincando, explorar os espaços da escola etc.”

⁵ Nome fictício.

As reflexões da professora Maria demonstram com clareza sua preocupação com o fazer docente. Fato que consideramos fruto dos incitamentos diários durante a coordenação pedagógica atrelada ao ciclo de formação em progresso, tendo vista a influência da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ela reconhece a complexidade do planejamento e a importância deste instrumento para ação docente, demonstrando consciência de seu papel como professora de referência na escola das infâncias. Assim como se apropria dos critérios para que tal prática se consolide com as crianças.

Considerações finais

Com base nas reflexões e apontamentos sobre a escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não trazemos considerações para encerrar, mas para dar continuidade ao exercício da reflexão sobre este espaço. Espaço que deve ser garantidor dos direitos de aprendizagem das crianças, em que professoras e professores compreendam a importância do seu papel diante das crianças e potencializem atividades realmente significativas para a aprendizagem e desenvolvimento.

Espaço que se constitui e se consolida a partir da prática da formação continuada e plena harmonia dos saberes. Em que a unidade afeto-intelecto flui nas relações e cria raízes afetivas positivas, deixando memórias saudáveis nas infâncias. Que as crianças se lembrem com alegria de seus dias na escola, com seus colegas, com os professores e professoras de referência, com o cheiro da grama e da terra no parquinho, com o som e cheiro da chuva, com os dias festivos constituídos e pensados por elas como protagonistas em um movimento dialético com professores.

Este passeio mostra que não existe perfeição ou pelo menos, alcançá-la é algo complexo, exigindo pesquisa, reflexão e ressignificação quando necessário, em um movimento contínuo durante o exercício docente. Mas que é possível fazer a diferença no ambiente escolar, consubstanciado pelas relações e interações, pelo respeito, pela ética, pela responsabilização com o processo de

formação contínuo, pois os saberes quando partilhados em grupo, não têm limites para pousar: podem ir além e afetar individual e/ou coletivamente, ressignificando a prática. A escola das infâncias é a escola dos bebês, das crianças muito pequenas, das crianças pequenas, onde os princípios éticos, estéticos e políticos perpassam os conteúdos historicamente estabelecidos a partir da intermediação do professor, e da professora. É um espaço para o pleno desenvolvimento do psiquismo humano, com o potencial para proporcionar mudanças na sociedade, a partir de objetivos bem definidos para tal, conforme a eloquente fala da professora Ligia Márcia Martins, durante um curso de formação de professores:

O espaço privilegiado para o desenvolvimento de um psiquismo complexo é a escola. Por quê? Porque não se trata simplesmente de “ensinar coisas do ponto de vista da aparência dessas coisas”. Trata-se de um processo de transformação de estruturas psicofísicas, de estruturas neurológicas, de estruturas de funcionamento. E este e esta não é uma tarefa para uma ação circunstancial... como preterir-la (a escola) como espaço privilegiado para o tipo de formação, que aí então, deva ser intencionalmente projetado e planejado, em face, em vista, de determinado objetivo?⁶ (MARTINS, 2013).

E no término deste passeio, mas não da reflexão, ofereço Paulo Freire:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não

⁶Fala da professora Dra. Ligia Márcia Martins durante o curso de Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural - 1/2, realizado nos dias 27 e 28 de agosto de 2013 durante o VI Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo - EBEM, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Disponível no Youtube:<<https://www.youtube.com/watch?v=PHBrDQuS6KU>>, aos minutos 1:14:07 a 1:15:42.

importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (FREIRE, 1996, p.10).

Martins (2013) e Freire (1996) coadunam nestas referências, traçando um panorama fiel à potência do *ser* professor ou professora, e à potência de uma escola, cuja prática proporcione ao educando e à educanda, a oportunidade de aprender em sua composição enigmática, reverberando na sociedade, em pleno exercício da cidadania. A complexidade do educar não pode ser sufocada por “meros fazeres que distraiam a criança”, com ações “ditas” pedagógicas, sem o exercício da reflexão sobre a realidade e o que se propõe para o verdadeiro aprendizado e formação do *ser* humano. É necessário que o educador se posicione como pesquisador e protagonista do seu fazer docente, pautado devidamente em referenciais que consolidem seu momento com os bebês, as crianças muito pequenas e crianças pequenas na escola das infâncias, assim como, em todas as demais etapas da educação. E desta forma, o princípio da formação continuada no exercício da profissão docente certamente aproxima a equipe pedagógica da reflexão, de novos aprendizados, da recondução do trabalho pedagógico e da consequente apropriação teórica e criticidade sobre a ação educativa.

Portanto, este passeio não se conclui, antes, convida a pensar desde as raízes criancieiras (Barros, 2015) como a escola das infâncias pode possibilitar o florescer das crianças para uma sociedade melhor.

Referências

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Ensinando Matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas**. Cad. Pesq., São Luís, v. 24, n. Especial, p. 89-105, set./dez. 2017.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 08 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988 (com a redação atualizada). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (organizadoras). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - caderno 1- Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/>>

uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/12766/73566/diretrizes-de-avaliacao-educacional-aprendizagem-institucional-e-em-larga-escala.pdf>>. Acesso em 06 de maio de 2021.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz, FARIAS; Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Organizadores). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.14-44.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na Educação Infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (organizadoras). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. –1.ed – Curitiba, PR: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Amanda Trindade LOBO; Rafael Franco. O processo de humanização como cuidado e educação dos bebês: o papel do professor e da professora. *In*: ANDERSON BORGES CORRÊA et al. (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 161-168. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a17.pdf>> Acesso em: 08 de maio de 2021.

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo. Quanto tempo o tempo tem. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. De [Orgs.]. **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz, FARIAS; Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Organizadores). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.119-141.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MIRANDA, Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz, FARIAS; Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (Organizadores). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 79-91.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil**. Universidade Federal do Ceará (UFC). Invest. Práticas vol.9 no.2 Lisboa set. 2019. <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v9n2/v9n2a05.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2021.

Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural - 1/2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PHBrDQuS6KU>>. Acesso em 26 de abril de 2021.

SOUSA, Milena Alves de. A arte da resistência na resistência da arte: a presença da arte em ambientes escolarizados. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. De [Orgs.].

Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 201p.

SPINOZA, Benedidus de. **Ética.** 1632-1677. [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico.** Tradução e revisão Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

Parte IV

**Espaços, tempos e reflexões: alinhando os
fazeres da coordenação pedagógica**

15. Coordenação pedagógica: espaço de reflexão para a prática docente na Educação Infantil

Débora de Souza Santos
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira

Introdução

A Educação Infantil passou por inúmeras mudanças nas três últimas décadas, partindo das concepções de trabalho assistencialista e preparatória para o Ensino Fundamental e tornando-se a 1ª etapa da Educação Básica em 1996 com a LDB. Por ter passado tanto tempo com este ideário, ainda persiste a concepção de que é um espaço informal e que as professoras não precisam de formação, reduzindo seu trabalho ao cuidado das crianças e/ou reprodução de práticas escolarizadas do ensino fundamental.

Mudar esses pensamentos é urgente, tanto por parte da sociedade, quanto junto às e aos profissionais que atuam na escola. Ainda é possível observar que algumas professoras e professores são resistentes a mudanças, pois acreditam que os ideais trazidos nos marcos legais são teorias que não se aplicam na prática, e veem a alteração de suas atividades pedagógicas como algo impensável, fora da realidade.

Desse modo, este artigo pretende discutir o caráter reflexivo da coordenação pedagógica na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, compreendendo que o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos exige da professora e da coordenadora pedagógica, engajamento e compromisso social, para que de fato, essas concepções fiquem no passado. Embora tenha tido inúmeros avanços, todavia ainda há práticas equivocadas que persistem e precisam ser discutidas e desconstruídas na escola da infância.

Nesse contexto, entra a crucial importância da coordenadora pedagógica, na tentativa de diminuir cada vez mais a distância entre a teoria e a prática, e garantir momentos de estudo e reflexão no espaço-tempo da coordenação pedagógica; especialmente na Educação Infantil, uma etapa fundamental no processo educativo da criança, e que requer um olhar e um agir diferenciados. As profissionais precisam sistematizar suas ações pedagógicas para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Este texto está organizado em dois eixos discursivos, conforme: a) Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural, que aborda conceitos relevantes sobre os processos de ensino e aprendizagem na infância; e, b) a coordenação pedagógica na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com a apresentação dos documentos norteadores da rede pública de ensino do DF, diálogos com a produção acadêmica sobre o tema e uma reflexão sobre a práxis na escola da infância.

Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural

Lev Vigotski é uma referência da Teoria Histórico-Cultural. Suas pesquisas revelam importantes contribuições sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A coordenadora pedagógica pode trazer esta teoria para o espaço-tempo do planejamento, de modo a ampliar a visão sobre infância, educação, papel da professora, a importância da brincadeira, dentre outras concepções. Além disto, pode fundamentar suas ações e dar suporte para as escolhas de atividades que busquem desenvolver a criança em sua integralidade.

Nesse entendimento, a coordenadora pode auxiliar na mudança da práxis ao planejar junto com as professoras as atividades a serem desenvolvidas para e com as crianças, buscando entender, conforme propõem Arrais, Lazaretti, Moya e Moraes (2017): Para quem ensinar? Como ensinar? O que ensinar?

A criança da Educação Infantil

Começando por conhecer para quem ensinar, as profissionais devem compreender, conforme pontua Pasqualini (2010), que a criança tem seu desenvolvimento humano estabelecido por uma base biológica e por uma base cultural. É na e com a cultura que a criança se humaniza. A cultura se sobrepõe aos processos biológicos, modifica as funções psíquicas [capacidades humanas] e organiza o comportamento humano em desenvolvimento. As peculiaridades biológicas se detêm nos processos psicológicos elementares [reações automáticas, ações reflexas]. Já os processos psicológicos superiores, [também chamados de Funções Psicológicas Culturais], necessitam do desenvolvimento cultural, é nele que se consolidam a atenção, a memorização e o pensamento abstrato.

Nesse contexto, a cada período etário, a criança apresenta uma função psicológica principal. Essas formações são marcadas pela Situação Social de Desenvolvimento, sistematizadas por uma contradição entre as capacidades que a criança possui e os desejos e possibilidades do ambiente que a cerca. Quando a criança tenta superar esta contradição, pode ocorrer a formação de novas funções (VIEIRA, 2020).

Esse é o ponto de partida que Daniil Elkonin estrutura a periodização infantil elencando as atividades-guias [principais/centrais] dos períodos que orientam o desenvolvimento psíquico. A criança passa pelas seguintes atividades: 1º ano de vida: comunicação emocional direta com o adulto, 2º ano de vida: atividade objetal manipulatória, e dos 3 aos 6 anos: brincadeiras de papéis sociais. Elas nortearão o desenvolvimento do pensamento da criança (ARRAIS, LAZARETTI, MOYA E MORAES, 2017). A depender da idade, estas atividades atuarão ora com função central, ora com função acessória. A cronologia é apenas uma referência geral que não pode ser considerada de forma rígida, pois cada criança possui um ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento particular.

Organização do Trabalho Pedagógico

Depois de conhecer a criança, como ela se humaniza, seu desenvolvimento, as atividades principais para sua idade e o contexto em que está inserida, o próximo passo é compreender **como ensinar**, como pensar na ação da professora e na organização do trabalho pedagógico. Arrais, Lazaretti, Moya e Moraes (2017), afirmam que o trabalho deve ser sistemático, dirigido e planejado de maneira a proporcionar experiências e a instigar a curiosidade da criança.

Compete à professora favorecer situações de aprendizagens que atuem na Zona de Desenvolvimento Potencial, para que a criança seja desafiada e avance no seu desenvolvimento, ao aprender com a colaboração do outro. "[...] 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" (VIEIRA, 2020, p.67).

Citado por Pasqualini (2010, p.175), "para Vigotski (2001a, p.334), o ensino deve produzir o *novum* no desenvolvimento psíquico da criança", para isso, Elkonin (1960) diz que é preciso ensiná-la a pensar e exigir "esforços mentais" para que se desenvolva no processo educativo. A ação planejada e guiada pelos objetivos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento psíquico e social da criança. A professora precisa ensinar e atuar nas potencialidades a serem adquiridas, trabalhando de maneira intencional e ativa, explorando a cultura e as vivências dos estudantes (PASQUALINI, 2010).

Seu papel é nutrir a vontade de explorar o mundo, é deixar a criança vivenciar, pensar e se conscientizar. O trabalho deve fugir do ensino mecânico, descontextualizado e limitado. A criança é um ser de possibilidades, que precisa se relacionar com o mundo a sua volta. A professora deve ampliar as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, e assim, contribuir significativamente para o percurso das formações psicológicas superiores ao longo da vida da criança (MIRANDA, 2020).

Currículo em Movimento do Distrito Federal

Após entender como agir, é preciso pensar **o que ensinar** para a criança. Estudar o currículo é um ponto importante para nortear e subsidiar o atendimento educativo. O currículo é um documento que oferece possibilidades para elaborar, desenvolver e avaliar as Propostas Pedagógicas das instituições. No caso da Educação Infantil, está alinhado aos marcos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

A construção do currículo deve considerar as práticas sociais, visto que são essenciais para a formação do pensamento da criança, e são ações educativas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento. Este documento deve ser elaborado de acordo com as peculiaridades de cada local e território. Não é qualquer currículo que serve, é necessário que tenha uma ação transformadora e consciente (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal não é organizado em conteúdos, componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Mas busca articular os direitos de aprendizagem em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), que proporcionam um olhar diferenciado para a criança, e considera as múltiplas linguagens para as aprendizagens e o desenvolvimento. Além disso, é norteadado pelos eixos integradores: Educar e Cuidar; Brincar e Interagir (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Ao iniciar a organização do trabalho pedagógico, a coordenadora e as professoras da Educação Infantil precisam conhecer as crianças, seus direitos, interesses, desenvolvimento e sua potencialidade de autonomia. Oliveira (2014) afirma que a criança deve ser o centro do planejamento curricular com ações que interessam a ela. O interesse emana da qualidade das atividades propostas, destarte é de suma importância promover uma ação

educativa devidamente planejada, efetiva e aberta ao processo avaliativo, assim a criança terá repertório para definir seu interesse.

O currículo deve ser lido, discutido e incorporado por todos os e as profissionais da escola e, também, pelos e pelas profissionais que lidam com as políticas públicas educacionais da Educação Infantil. As propostas pedagógicas devem manifestar os princípios éticos, estéticos e políticos. As aprendizagens devem ter como base os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O currículo é fundamental para a organização do trabalho pedagógico, porém não se efetiva sozinho. É imprescindível que a professora e a coordenadora pedagógica se apropriem da proposta e coloquem-na em prática. O objetivo é que se torne um processo de estudo permanente, assegurando os direitos das crianças e uma educação de qualidade.

Coordenação pedagógica na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

No Distrito Federal, as escolas da rede pública de ensino atuam com a prerrogativa da coordenação pedagógica inserida na carga horária das professoras. Esse arranjo é fruto da conquista da categoria, numa busca por melhores condições para desenvolver um trabalho de qualidade social, além de superar a fragmentação da organização pedagógica. Nesse contexto, a coordenação pedagógica é garantida num espaço-tempo destinado ao trabalho coletivo, planejamento das atividades, formação continuada, compartilhamento de experiências, reflexões e autoavaliação (VIEIRA; MADEIRA-COELHO, 2020).

A Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021, no Art. 5º, descreve a carga horária da professora: "I - quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica". O Art. 25 explica que estas horas de

trabalho serão registradas na folha de frequência e o Art. 26 especifica que as quinze horas de coordenação devem ser organizadas na semana da seguinte maneira: "I - quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na UE/UEE/ENE; II - terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na UE/UEE/ENE ou à formação continuada. III - segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar".

Apesar da luta por essa garantia e do respaldo da legislação, ainda há unidades escolares que não prezam este recurso tão valioso para a melhoria do trabalho docente. O planejamento coletivo fica a cargo da gestão ou da coordenação pedagógica, no entanto, em muitos casos falta a organização e a sistematização desse espaço-tempo.

É necessário potencializar os momentos das coordenações pedagógicas, pois é onde se iniciam os processos de reflexão das práticas, a necessidade de mudança, a melhora na organização do trabalho, a aquisição de conhecimentos por meio da formação continuada em serviço. A valorização desse momento é fundamental para lograr as conquistas garantidas e acionar as mudanças tão necessárias para o ensino das crianças da Educação Infantil.

A coordenação pedagógica tem um caráter coletivo "co+ordenação", o prefixo co significa estar junto. Como diz Anastasiou (2009, p. 223 apud DISTRITO FEDERAL, 2014), coordenação é a ação conjunta de organizar elementos ou atividades. Esse trabalho colaborativo procura proporcionar interações entre os profissionais envolvidos, auxiliando o compromisso mútuo, a educação continuada e a intencionalidade da ação das unidades escolares como compromisso de todos.

O Regimento da Rede Pública de Ensino do DF elenca no Art. 119 que "a Coordenação Pedagógica constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada [...]". Cabe à coordenadora pedagógica garantir a sua realização, buscando proporcionar momentos de planejamento, orientação e acompanhamento das

atividades pedagógicas. As ações devem contemplar os projetos que constam na Proposta Pedagógica da escola e, também, implementar o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

A coordenação na escola é fundamental para articular a teoria e a prática, embasar conhecimentos, alcançar os objetivos, criar estratégias para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Fernandes (2012) apud Distrito Federal (2014) afirma que o maior articulador deste trabalho é a gestora ou o gestor, junto com a supervisão e coordenação. Esses agentes têm papel fundamental para efetivar a interação conjunta das professoras, e a organização das formações e reflexões da prática docente.

Papel da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil

A Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021, no Art. 40 elenca pré-requisitos para o exercício das atividades de coordenadora pedagógica local, tais como: ser professora integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal; ser escolhida pelos servidores da escola; ter, no mínimo, um ano de exercício em regência de classe; conhecer e implementar a Proposta Pedagógica (PP) da escola; e ter habilitação compatível com a etapa/modalidade atendida na escola. A quantidade de coordenadoras na escola é disposta no Art. 47, com uma coordenadora para 1 a 15 turmas, duas para 16 a 29 turmas, três para 30 a 45 turmas e assim por diante.

Geralmente em cada início de ano letivo, no período de escolha de turma, as professoras da escola precisam definir coletivamente quem irá assumir a coordenação pedagógica. Em algumas escolas, ninguém aceita a função. Jesus (2017, p.46) traz em seu artigo que "aqueles que já a exerceram não desejam continuar; aqueles que nunca a exerceram se recusam a aceitar o desafio ao menos por um ano". Além de todas as responsabilidades, a coordenadora pedagógica também exerce

atividades que não integram suas atribuições e percebe-se que ainda falta clareza quanto ao seu papel na instituição educativa.

A coordenadora pedagógica e as professoras, que hoje podem estar na sala de referência, mas podem assumir a função em outro momento, devem conhecer as ações da coordenação pedagógica e perceberem sua importância na articulação do trabalho pedagógico. É preciso que o trabalho da coordenadora pedagógica seja mais reconhecido na comunidade escolar, e assim essa função seja preenchida por pessoas comprometidas e motivadas. Segundo o Regimento, as atribuições da coordenadora são:

- I - elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;
- II - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;
- III - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;
- IV - articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;
- V - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;
- VI - **estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;**
- VII - divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da unidade escolar;
- VIII - colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/desempenho escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019b, Art. 120, grifos nossos).

São muitas as atribuições destinadas à coordenadora pedagógica e todas de suma importância, mas o acompanhamento do trabalho docente merece destaque, pois é a relação entre coordenadora e professora que proporciona as ações necessárias para fazerem a diferença na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Este é o cerne de todo o trabalho desenvolvido na escola.

Nessa perspectiva, a coordenadora torna-se educadora-formadora e compete a ela organizar o momento do planejamento com: a) Debates sobre o entendimento de teoria e de prática; b) Escuta ativa das professoras para auxiliá-las na reflexão do trabalho pedagógico com sugestões de materiais de estudo; c) Articulação de momentos de estudos, planejamentos e discussões, podendo recorrer a Oficina Pedagógica da Coordenação Regional de Ensino; d) Promoção de rodas de conversa para compartilhamentos de saberes; e, e) Busca de outros professores para realizar oficinas com o grupo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

É prudente que a coordenadora pedagógica alterne as atividades a serem desenvolvidas junto às professoras durante o espaço-tempo da coordenação pedagógica. Cada semana pode ser sistematizada para focar numa ação diferente, como: compartilhamento de saberes, avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas, formação continuada etc. Constitui-se necessário um alinhamento entre a equipe da coordenação pedagógica e a equipe gestora das unidades escolares ao organizarem as ações formativas com um olhar sensível, abordando assuntos pertinentes e de interesse do grupo, assim serão momentos proveitosos e essenciais para enriquecer o conhecimento.

Conforme a experiência profissional da primeira autora¹, que atua há sete anos na SEEDF, uma queixa recorrente das professoras é que no momento de maior demanda de atividades, aparecem mais ações de formação continuada nas unidades escolares. As professoras ficam desmotivadas a participarem dos estudos, pois sentem que estão "perdendo tempo". Quando esse sentimento está

¹Débora de Souza Santos.

presente na escola, fica evidente que falta o entendimento do que é o fazer pedagógico, quais atividades a professora deve priorizar e qual é a sua verdadeira demanda.

Para isso, deve ser garantido o espaço-tempo da coordenação pedagógica, de maneira coletiva, para o planejamento pedagógico, discussão e avaliação, de forma que contemple o protagonismo infantil. Também para planejar regularmente suas aulas, selecionar materiais, organizar os ambientes e avaliar as atividades, a professora deve considerar o brincar como atividade-guia (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Diálogos com pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação básica

Há uma vasta produção científica sobre a coordenação pedagógica que contribui para sistematizar um entendimento sobre essa função na escola da infância. Todavia estabelece-se neste artigo um recorte com as pesquisas de Jesus (2017), Fontenele (2013), Pires (2014) e Vieira e Madeira-Coelho (2020), que evidenciam alguns pontos convergentes em suas análises sobre coordenação pedagógica, principalmente no âmbito do Distrito Federal.

Fontenele (2013) e Vieira e Madeira-Coelho (2020) afirmam que o espaço da coordenação pedagógica é uma conquista da carreira magistério. Jesus (2017) acrescenta que a coordenação pedagógica é essencial para o trabalho pedagógico e que a coordenadora tem como principal função a formação continuada do grupo de professoras. Fontenele (2013, p.7) afirma que a coordenadora é o "fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, colaborando na efetivação do currículo e implantação do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP)".

Considerando que a coordenação pedagógica tem relação com a qualidade na educação, Fontenele (2013, p.7) pontua que "a função de coordenador é uma oportunidade para zelar por uma educação de qualidade". Segundo a autora, é essa profissional que atribui significado a sua prática, comprometendo-se com a

transformação coletiva da escola. Sousa (2014) apud Vieira e Madeira-Coelho (2020) enfatiza que a importância da qualidade, ao primar pelo desenvolvimento humano e pela vida, vai além do trabalho pedagógico, envolve todos os e as profissionais e as famílias das crianças.

Apesar de ser importante figura no âmbito escolar, há críticas nas pesquisas com relação à função da coordenadora pedagógica, tais como: a) o primeiro empecilho começa na hora da escolha da coordenadora, pois poucas estão motivadas a exercerem a função. (JESUS, 2017); b) a função, por vezes, é assumida por quem ainda apresenta pouco conhecimento sobre didática, currículo ou gestão escolar. (JESUS, 2017); c) a função é vinculada erroneamente à ideia de "auxílio do professor", somando um excesso de atividades que não fazem parte da sua função e torna-se difícil separar o que é ou não sua atribuição. (JESUS, 2017); d) há "desvio de função" que acarreta dificuldade em definir a identidade e a atuação da coordenadora pedagógica, que acaba por deixar de realizar o que realmente faz parte da sua atribuição. (FERNANDES apud FONTENELE, 2013); e) devido ao papel da coordenadora não ser bem definido, necessitaria de formação específica para exercer tal função (FONTENELE, 2013); f) muitas desempenham tarefas burocráticas, atuando como auxiliar de direção e realizando medidas disciplinares com os alunos. (FONTENELE, 2013); g) prejuízo na sequência do trabalho da coordenadora ao ter que substituir professoras em licenças (FONTENELE, 2013) e (JESUS, 2017); h) preconceitos e pouco conhecimento sobre a função (JESUS, 2017); e, i) a rotatividade do profissional, tendo em vista que uma equipe permanente e a mudança do caráter laboral, deixando de ser uma função para ser um cargo, facilitaria a continuidade do trabalho pedagógico (JESUS, 2017).

A coordenadora pedagógica ainda enfrenta diversos desafios em sua atuação, como: a) proporcionar unidade ao grupo (JESUS, 2017); b) "Manter um clima de equipe entre seus pares, para que o processo educativo se dê em um ambiente onde todos possam participar das decisões" (FONTENELE, 2013, p.7); c) a ideia de que

está pronta para solucionar todos os problemas acaba por adquirir uma carga de trabalho maior do que quando estava em sala. (JESUS, 2017); d) "a falta de motivação dos professores, o cansaço e os problemas de saúde profissional, a falta de espaço na escola, a falta de tempo do professor, dentre outros aspectos." (JESUS, 2017, p.48); e, e) desempenhar mudanças na cultura organizacional, visto que muitos atores não querem mudar suas práticas (ARAÚJO, 2011 apud FONTENELE 2013).

Apesar dos inúmeros desafios, as tarefas não precisam estar a cargo apenas da coordenadora pedagógica, é possível que na coletividade todos possam contribuir para a melhoria e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição educativa (VIEIRA; MADEIRA-COELHO, 2020).

Na escola, o coordenador trabalha articulando os aspectos pedagógicos e de intervenção pedagógica e que, ao atuar nessa direção, ele está sim trabalhando numa perspectiva de formação continuada, muito embora todas as ações necessárias dentro da escola para a formação do professor não sejam de responsabilidade única do coordenador pedagógico e, sim, resultados de uma ação integrada que envolve o sistema (Secretaria de Educação), gestores e coordenador pedagógico. (PIRES, 2014, p.43).

Para tanto, "faz-se necessário que o coordenador seja um elo [...] entre alunos/professores, professores/professores, professores/pais e professores/direção." (FONTENELE, 2013, p.23). É preciso ter a clareza da relação entre as professoras e a coordenadora pedagógica e como essa relação contribui para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (PIRES, 2014).

O trabalho pedagógico está em constante movimento, constrói-se nas relações e elementos que constituem os sujeitos. Dessa forma, a coordenação pedagógica "é um espaço para interagir, para conhecer os colegas e criar laços afetivos, fatores importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo" (VIEIRA; MADEIRA-COELHO, 2020, p.17).

A Teoria Histórico-Cultural abrange a importância das relações sociais, ponderando as experiências e vivências dos sujeitos que integram o espaço na coordenação pedagógica. Essas relações partem do pressuposto de que a pessoa faz parte de uma coletividade, o que oportuniza o desenvolvimento e o aprimoramento da condição humana. Isso quer dizer que o sujeito se desenvolve na interação com o outro e, o ambiente da escola é essencialmente um espaço social e relacional que envolve interações diversas. É possível notar a relação "entre a perspectiva Histórico-Cultural e o contexto educativo, o processo ensino-aprendizagem, incluindo-se as práticas educativas e, por sua vez, os aspectos que permeiam a atuação do coordenador pedagógico na escola" (PIRES, 2014, p.73).

Espaço-tempo de reflexão sobre a práxis

A práxis é entendida como a reflexão sobre a ação, que tem como objetivo a mudança de práticas e a transformação da realidade (FREIRE, 2005). A práxis é uma categoria fundamental da estrutura do materialismo histórico-dialético, corrente cujos ideais foram iniciados pelos intelectuais Marx e Engels. Nesta estrutura, a dialética exerce um movimento vivo e intencional, fomentada por rupturas que são fundamentais para as mudanças. A contradição permite e é fruto desse movimento (PACÍFICO, 2019).

“O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.” (PIRES, 1997, p.87 apud PACÍFICO, 2019, p.231). Por isso, pensar sobre o fazer docente é relevante, e essa reflexão faz um percurso conflituoso, depara-se com o que era considerado certo, e com o novo. Ao trabalhar com as crianças, esse processo dialético se torna ainda mais efetivo, pois a todo momento o pensamento estará desconstruindo concepções e práticas antigas. Esse processo é necessário para que a mudança de visão se efetive e as práticas possam ser questionadas.

Quando a professora se conscientiza da oportunidade que a coordenação pedagógica pode oferecer, começa a entendê-la como espaço-tempo de reflexão e de formação continuada. A coordenadora pedagógica tem o papel de auxiliar e orientar sobre a formação continuada, não que essa figura sozinha vá conseguir mudar as práticas das professoras, mas pode trazer reflexões à tona, sugerir cursos e materiais e, de certa forma, instigar o desejo de aprender.

Considerações finais

O trabalho da coordenadora pedagógica é uma atividade complexa, que exige organização e transformação da práxis docente. É importante que esteja motivada para enfrentar os desafios da função, organizando-se para atuar em diversas frentes na escola da infância. Todavia, a coordenadora pedagógica é uma agente transformadora, que muda a realidade conforme muda a si mesma. As transformações necessárias começarão pela sua ação, para transformar o grupo que coordena. Exercendo o papel de coordenadora pedagógica, a professora deixa de ser uma para ser o todo, e torna-se responsável pelo desenvolvimento do trabalho em equipe (JESUS, 2017).

Assim como todo trabalho pedagógico na, e com, a escola da infância exige compromisso social, a ação da professora desempenha fundamental papel para a qualidade educativa das crianças da Educação Infantil. Não é um trabalho simples, mas é possível que as mudanças aconteçam, principalmente com o suporte que a coordenadora pedagógica pode oferecer. Para esse apoio, vale ressaltar que a coordenadora pedagógica precisa comprometer-se com o espaço-tempo da coordenação pedagógica; organizar momentos para reflexão/avaliação; proporcionar formações, debates, reflexões, e dar o suporte necessário para as mudanças das práticas docentes.

Nesse espaço-tempo, a professora precisa de recursos para conhecer e saber da necessidade do seu público, organizar o seu trabalho pedagógico, avaliar sua prática considerando as

necessidades das crianças, reconhecer onde é imprescindível a mudança, buscar cursos e ampliar os estudos, no desejo de permanecer em constante aprendizado. As profissionais da escola da infância precisam recomeçar a todo instante, e essa constante reflexão na formação continuada impacta o trabalho pedagógico como um todo. A ação da coordenadora pedagógica também faz toda a diferença quando tem clareza da sua função; quando articula o currículo, a prática pedagógica e o processo avaliativo; quando interage, comunica e dialoga com as professoras (PIRES, 2014).

Quando o trabalho realizado na coordenação pedagógica consegue provocar mudanças nas concepções das professoras, inicia-se a transformação da Educação Infantil como escola da infância. Se as professoras forem capazes de compreender, e colocar em prática, que a criança é um ser de direitos, e que a Educação Infantil deve proporcionar seu desenvolvimento na integralidade, a escola estará cumprindo seu papel social. Este é um trabalho coletivo que pode, enfim, mudar a concepção da Educação Infantil vivenciada no cotidiano da escola da infância.

Referências

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Ensinando Matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas**. Cad. Pesq., São Luís, v. 24, n. Especial, p. 89-105, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8071>> Acesso em: 10 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL, Brasil. **Orientação Pedagógica. Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. 2º Edição. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/curriculo-em-movimento-ed-infantil_17dez18-1/ Acesso em: 10 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/05/indicadores_de_qualidade_na_educacao_infantil_do_distrito_federal_27mai19.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL, Brasil. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> Acesso em: 10 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Distrito Federal. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b3a776b4b62467baa49e6ad4d919fdd/see_prt_14_2021.html> Acesso em: 10 jun. 2021.

FONTENELE, Gilcéia Leite dos Santos. **O papel do professor coordenador como articulador do projeto político-pedagógico**. Monografia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8846/1/2013_GilceiaLeiteDosSantosFontenele.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JESUS, Bárbara Ghest de. Coordenação Pedagógica: um olhar sobre a (des)motivação dos professores frente ao exercício da função. **Revista Com Censo**, vol. 4, no. 4, 2017, pp.43-52. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/arti%20cle/view/220>> Acesso em: 10 jun. 2021.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. **Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 79-91.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo Histórico-Dialético: Gênese e Sentidos do Método. **Argumentos**, vol. 21, 2019, pp. 220-231. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43871>> Acesso em: 10 jun. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O Papel do Professor e do Ensino na Educação Infantil: A Perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Marcia.; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161 a 191. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 10 jun. 2021.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escola**. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. **Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural: Concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 79-91.

VIEIRA, Andréia dos Santos Gomes; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. A Coordenação Pedagógica como Espaço Sociorrelacional:

Subjetividade, Trabalho Pedagógico e Educação Infantil. **Revista Educação em Debate**, vol. 42, no. 82, 2020, pp. 9-20. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/1075>>. Acesso em 10 jun 2021.

16. O uso do espaço/tempo da coordenação pedagógica para a formação continuada dos professores da Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural

Leiliana Monte
Carolina Velho

Introdução

A ampliação da importância da Educação Infantil no contexto educacional atual, advém do esclarecimento da importância que já se atribui à Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Mas nem sempre foi assim. As primeiras creches e pré-escolas surgiram na forma de associações, instituições particulares e redes filantrópicas, tendo como principal objetivo suprir necessidades alimentares e de higiene, e não necessariamente ações promotoras do desenvolvimento integral das crianças.

A trajetória da formação de docentes que atuam na Educação Infantil ocorre concomitantemente a visão assistencialista impregnada a este espaço, tendo como profissionais, médicos e médicas puericultores, enfermeiras e enfermeiros, auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes com treinamento para realizar a higiene infantil.

Assim, tanto o entendimento da identidade da Educação Infantil, quanto a do, ou da profissional que trabalha nesta etapa do ensino, se veem permeadas do senso comum de que o principal papel destes espaços e destes profissionais passa somente por cuidar, amparar e higienizar as crianças. Este fato reflete a dimensão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança no Brasil.

Diante desse contexto, ainda reverberam atualmente muitos desafios para o esclarecimento do papel da Educação Infantil e de

seus profissionais. Diante disto, como o espaço/tempo da coordenação pedagógica tem sido utilizado para a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil? Tais questões são refletidas e expostas neste estudo. Para tanto, utilizou-se a pesquisa documental, bibliográfica e amostral, além de relatos de profissionais da área.

Neste texto trataremos um aprofundamento de investigação bibliográfica nos seguintes temas: fundamentação teórica das práticas educativas, o papel do docente da Educação Infantil e Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal. A pesquisa documental buscou complementar a bibliográfica a partir do levantamento e da análise de leis e documentos voltados para a Educação Infantil. Foram observados os seguintes documentos: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal, dentre outros. Este estudo se complementa com uma pesquisa realizada por intermédio de *Formulários Google*, respondido por 32 professoras e professores que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de conhecer a formação inicial e continuada destes profissionais para atuarem nesta etapa da educação básica.

Educação Infantil no Brasil

Para contextualizar a Educação Infantil, é necessário retornarmos um pouco na história para entender como foram e estão sendo construídas historicamente as concepções de criança, escola e o atendimento nesta etapa da educação.

As concepções de infância e de criança são construções históricas, ou seja, em cada época tem-se uma visão de criança e de suas necessidades. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, “considera-se

criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990, s.p.).

No Brasil a Educação Infantil emerge da necessidade da classe operária, sobretudo das mulheres, que ao migrarem da zona rural, exigem a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante suas jornadas de trabalho. Outro ponto que corrobora com a criação destes locais é o fato de que, à época, tais centros urbanos não tinham infraestrutura sanitária, e com a criação destes espaços de atendimento às crianças, as creches seriam locais sanitariamente mais seguros. “A maneira como o espaço e o tempo são organizados revela a concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação e o papel do professor [...]” (MELLO e SILVA, 2017, p.143).

Tais reivindicações foram sendo designadas ao Estado, havia uma crescente industrialização e urbanização das cidades, aumento de mulheres no mercado de trabalho e maior procura por espaços onde as crianças pudessem ser assistidas. Mesmo com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - LDB - aprovada em 1961 (Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), só houve a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino oficial brasileiro, em 1996 com a revisão da LDB.

Ao longo dos anos, a responsabilidade pela promoção e pelo acesso à Educação Infantil foi debatida por intelectuais, movimentos sociais, políticos, empresas e poder público, resultando em reflexões sobre as funções das creches e pré-escolas na manutenção e replicação da desigualdade social. Assim surgiram novas propostas pedagógicas, a fim de romper com concepções de creche e de pré-escolas meramente assistencialistas, passando a assumir uma função pedagógica intencional que visa o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças menores de 7 anos passa a ser um direito da criança, e um dever do Estado. Desse modo, a Constituição Brasileira, em seu artigo 208, estabelece que, o dever do Estado com

a educação será efetivado mediante garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escolas, às crianças até 5 anos de idade.

Com a incorporação da Educação Infantil sob o âmbito do direito, e não mais sob o domínio da assistência e do mero cuidado, somando-se às conquistas constitucionais previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), a Educação Infantil ganha um caráter educacional, formal e legal.

Com a criação destes dispositivos legais, aconteceram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança enquanto sujeito de direitos, e a infância como um período de características próprias que devem ser respeitadas. Diante do exposto, atualmente a Educação Infantil compreende a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2009, s.p.).

Impulsionados por aqueles importantes marcos legais, foram criados ao longo das últimas décadas, diversos dispositivos jurídicos envolvendo a Educação Infantil, a concepção de criança e infância, e a formação inicial e continuada de docentes que atuam nesta área. Essas alterações provocaram impactos diretos na Educação Infantil, tanto no que diz respeito ao acesso, quanto à qualidade e a forma do atendimento.

Formação docente na Educação Infantil

A história da formação das professoras e professores da Educação Infantil também é marcada pelo assistencialismo e por atuações de profissionais de outras áreas, que não da educação. Se por um lado, no ensino fundamental a professora, ou professor, era quem detinha e ensinava um conhecimento, estando, por isso, em uma posição superior às alunas e alunos, do outro lado, na Educação Infantil, docentes eram vistos como cuidadores e zeladores das crianças, e exerciam somente tais funções.

No período da construção do texto base da Constituição de 1988, houve um impulso nas discussões e reflexões a respeito do papel educacional desses espaços,

Ao mesmo tempo, o período foi marcado pelo questionamento político feito pelos educadores quanto à possibilidade de o trabalho realizado em creche pré-escolas contribuir para promover a luta contra a desigualdades sociais. Eles retomaram a discussão das funções da creche e da pré-escola e criaram programações pedagógicas que buscavam romper com concepções de creche e de pré-escola como instituições meramente assistencialistas e/ou compensatórias, propondo para as mesmas uma função pedagógica que enfatizava o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. (OLIVEIRA, et al, 2012, p.29).

Com o advento das legislações concernentes à Educação Infantil como um direito da criança, iniciou-se a observação de um perfil mais adequado às, e ao profissional com habilitação para atuar junto às crianças nestes ambientes educacionais, e a busca pela valorização das e dos profissionais.

Na atual LDB, a formação das e dos professores aparece no Art. 67, e estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple

período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

Com a Emenda Constitucional nº59 de 2009, a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assim sendo, passa-se a ter a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil.

Conquanto, assim como a construção histórica da Educação Infantil, a formação docente também foi permeada por desafios na concretude dos direitos das crianças e das efetivações na formação profissional.

Vale ressaltar que, mesmo após tantas conquistas legais, a formação de professoras e professores para atuar na Educação Infantil ainda é permitida no nível médio na modalidade normal, conforme o artigo 62 da LDB (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, s.p).

Nas últimas décadas houve avanços na política de formação de professores e professoras da educação básica sendo que, para atuar na Educação Infantil não é necessária nenhuma formação específica. Vale destacar que a responsabilidade no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho docente cabe à União em colaboração com os Estados e os Municípios.

A formação inicial e continuada de professoras e professores iniciou a sua organização na esfera nacional com a implantação da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Ainda em 2009, outro documento que corroborou na qualidade dos fundamentos, atendimentos e procedimentos da Educação Infantil foi o das

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que traz em seu texto orientações pedagógicas e curriculares para esta etapa.

Já em 2015, com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores, que consolida as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, entende-se que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015. p. 3).

Diante do exposto, o campo da Educação Infantil brasileira vive um processo de revisão de concepção de criança, de infância, do papel da escola da infância e em quais práticas pedagógicas professoras e professores devem embasar-se. Por conseguinte, a formação profissional desta etapa, ganha respaldos legais, inclusive no âmbito nacional, como demonstra, em 2017, a BNCC, que em seu artigo 8º estabelece: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

Com o advento da BNCC, “[...] 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” (BNCC, 2017 p. 7), estabeleceu-se que os currículos das escolas brasileira têm uma parte comum e que Estados, Municípios e o Distrito Federal têm autonomia para deliberarem na construção do currículo do seu sistema de ensino. Dessa forma, a BNCC também é,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017. p. 8).

Sendo a BNCC um documento norteador, um guia para organizar e estabelecer patamares de aprendizagem e conhecimentos essenciais que precisam ser garantidos a todos estudantes, os Estados e os Municípios têm autonomia para adequarem seus currículos as suas realidades e necessidades, portanto, no âmbito do Distrito Federal temos o Currículo em Movimento.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal foi construído antes da homologação da BNCC, sendo posteriormente reconstruído e reorganizado, com o objetivo de alinhar-se às visões e prerrogativas, à luz da BNCC. Os fundamentos teóricos do Currículo em Movimento, sua concepção de criança e do papel docente nesta etapa, serão expostos a seguir.

O currículo da Educação Infantil no Distrito Federal

Com a homologação da BNCC, o Currículo em Movimento do Distrito Federal -CMDF - passou por revisão no que concerne a sua adequação diante das mudanças sociais e das novas legislações vigentes.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desenvolve a 2ª edição do Currículo em Movimento pautando-se na sua versão anterior (edição 2014), considerando o processo colaborativo e seu histórico de criação. Neste sentido,

A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil oferece aspectos que norteiam e subsidiam as instituições de educação coletiva para a primeira infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas – PP, com o objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros documentos legais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.9).

O currículo da SEEDF traz então as visões crítica e pós-crítica de currículo, assim como as perspectivas teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico- Crítica, que:

Apresentam o ato educativo como profundamente revolucionário, no sentido de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Nas interações, por meio do uso de instrumentos e signos, as pessoas se humanizam, são modificadas pela cultura e a modificam, numa relação dialética. Tais perspectivas enfatizam também a constituição da individualidade a partir da coletividade. Dessa forma, por meio das interações e brincadeiras, ocorre a vivência das práticas sociais, contempladas pelos campos de experiência e a apropriação dos saberes necessários, o que provocará uma nova formação. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.20).

O Currículo em Movimento da SEEDF posiciona-se com relação a criança, a infância e a visão de Educação Infantil, ressaltando que “a criança é um ser em constituição e em processo de humanização, como esclarece Vigotski (2012a), pois ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história, a criança (re)nasce como ser social.”. Nesse sentido as escolas da infância, ao interagirem socialmente e intencionalmente com as crianças por meio de suas práticas pedagógicas, tornam-se mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Sendo assim,

A instituição que oferta Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.23).

Com essa nova organização da Educação Infantil trazida pela BNCC, surgem os cinco Campos de Experiências e os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, bem com os Princípios que norteiam o trabalho pedagógico docente, compreendendo que,

O ato educativo diz respeito não apenas à apropriação do patrimônio cultural da humanidade, expresso nas artes, ciências, tecnologias, tradições, acesso ao qual as crianças efetivamente têm direito, mas, na Educação Infantil, todas as ações se prestam a educar, a apresentar suas tradições culturais às novas gerações e inseri-las na sua sociedade. As crianças aprendem como se alimentar, repousar, higienizar-se, vestir-se, interagir no seu meio social. Daí a necessidade de que as ações pedagógicas, na instituição que atende à Educação Infantil, sejam planejadas, tenham intencionalidade e partam de situações reais do cotidiano. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.29).

Com a ressignificação da Educação Infantil, como promotora do desenvolvimento integral das crianças, tem-se a ideia de que:

Os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades dessa etapa da educação e a concepção da criança como sujeito de direitos, de modo a pautar sua ação em atividades que contemplem o cuidar e educar, compreendendo a unidade que implica tais ações. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.28).

Nas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, a professora ou professor desta etapa é um agente organizador da prática educativa com a criança, possibilitando espaços que propiciem o contato com suas

potencialidades de criação e participação em situações promotoras de sensibilização, de produção coletiva e individual, de valorização da própria expressão e apreciação do trabalho do outro (VIGOTSKI, 2003).

A formação docente para atuar na Educação Infantil do Distrito Federal

A formação docente é um desafio para todas as etapas da educação básica, e a destinada a Educação Infantil passa a ser debatida e vista com um olhar mais específico com as DCNEI e com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2018). Deles decorrem diretrizes que expressam uma característica da etapa: o cuidar e educar como função da Educação Infantil; a formação nas etapas secundária e superior para docentes de creche e pré-escola e princípios e práticas organizacionais. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, reconhecem que:

O Professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que Professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente. (BRASIL, 2018, p. 31).

No âmbito do Distrito Federal, a carreira de magistério das escolas públicas da rede prevê formação no grau superior para a atuação na educação básica. Portanto, mesmo para atuar na Educação Infantil, a formação inicial docente no Distrito Federal já

parte do pressuposto de profissionais formados em faculdades ou universidades.

As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2018), entendem que, “para além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores, a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político e cultural, pois é esse multifacetado que se pretende transformar.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11).

Para Vigotski, a educação não se limita aos muros da escola, é mais abrangente e acontece nas relações desde que nascemos, a educação é a própria vida. Vigotski (2010, p. 456) ainda afirma:

[...] só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Ou seja, as formações continuadas precisam estar articuladas com a vida, com o contexto social e histórico de autoras e autores do processo educativo: crianças, professoras, professores e comunidade.

Outro documento que corrobora com a qualidade da formação da educadora e do educador para a Educação Infantil são os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil que prevê “a qualidade da Educação Infantil passa, necessariamente, pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do Professor.” (BRASIL, 2018, p. 32)

Para a pedagogia Histórico-Crítica, que juntamente com a Psicologia Histórico-Cultural fundamentam as práticas pedagógicas [...] “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que

é produzida historicamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1995, p. 17).

Para a abordagem da teoria Histórico-Cultural, formulada por Vigotski, a professora ou o professor é um “mediador”, um indivíduo adulto mais experiente que pode ensinar as gerações mais novas a utilizar os objetos da cultura, divulgar o repertório de conhecimento acumulado e a promover interações com meio cultural e social.

Assim como a criança, a professora e o professor é um ser histórico e cultural, e realiza seus atos pedagógicos com o conhecimento e visão de mundo adquiridos ao longo de sua vida. A formação profissional deve subsidiar a ampliação de conhecimento que forneça aos, e às docentes, sustentação filosófica, política, técnica e humanista à ação de mediação com as crianças, além de possibilitar uma constituição articulada às necessidades sociais, históricas e de autorrealização.

Nesse sentido, a formação continuada de professoras e professores do DF, transcende a ideia de centrar-se exclusivamente no desenvolvimento/ensino de técnicas e práticas profissionais, para constituir-se pensada na promoção de ações educativas com apropriação do acervo teórico, dos fundamentos legais, considerados elementos essenciais ao desenvolvimento docente profissional e pessoal.

A formação de professoras e professores para a Educação Infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática.

Na SEEDF, a coordenação pedagógica bem como os cursos ofertados pela EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, promovem espaços e tempos para a efetivação da formação continuada dos profissionais de educação do Distrito Federal, a fim de que desenvolvam práticas pedagógicas embasadas nas teorias previstas no Currículo em Movimento.

A Educação Infantil deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança, dessa forma, a professora e o professor, na visão

da Teoria Histórico-Cultural, não é apenas profissional técnico. Além de suas competências técnicas deve investir e intervir nas relações sociais, pois segundo Vigotski o desenvolvimento infantil acontece:

Primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2002, p.61).

Para a teoria Histórico-Cultural, a professora, ou professor, organiza as aprendizagens e, em consequência, possibilidades de desenvolvimento das crianças. Desse ponto de vista, tem a função de organizar as interações e o espaço educativo. Vigotski, ressalta que, “sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se organizador do meio social, que é o único fator educativo”.

A formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil à luz desta Teoria, deve considerar o meio social e o papel do outro como elemento fundamental que interliga os sujeitos (adultos e crianças) aos contextos sociais. Para além da formação, é necessário garantir que o espaço/tempo da coordenação pedagógica ofereça elementos às professoras e aos professores para que a ação educativa concreta seja fruto de experiências significativas, tornando acessível à professora e ao professor o patrimônio cultural formulado pelos homens e mulheres a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, na perspectiva histórico-cultural.

Coordenações pedagógicas: espaço de formação continuada?

A Lei nº 6.327, de 10 de julho de 2019, que trata da Carreira Magistério Público do DF, considera a coordenação pedagógica como:

o conjunto de atividades destinadas a qualificação, formação continuada, planejamento pedagógico e orientação educacional que,

desenvolvidas pelo servidor da carreira Magistério Público, dão suporte à atividade de regência de classe e ao processo de ensino e aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2019, s.p).

A lei assegura ainda percentuais mínimos para o espaço-tempo de coordenação pedagógica, conseqüentemente, a escola se torna um cenário que além de ser o local de 'dar aulas', passa a ser um lugar privilegiado para contribuir, teórica e metodologicamente com a professora, e o professor, para o exercício da docência.

A formação de docentes deve ter relação direta com o espaço escolar, pois é preciso considerar a escola como um local de aprendizagem mútua, envolvendo os principais partícipes do ato educativo: o adulto, a criança e o meio. "O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos." (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência na Educação Infantil, destaca-se o papel do adulto para contribuir na apropriação dos saberes culturais, e para organizar os espaços e as oportunidades de aprendizagens. Dessa forma, Martinez (2017, p. 73) esclarece que:

Organizar o meio social educativo não é considerar o que nós professores e professoras, temos a transmitir, mas sim, como organizamos o espaço e o tempo para que as crianças possam experimentar e explorar diversos materiais e atividades; como participamos das atividades junto com as crianças, possibilitando que elas participem das atividades de forma autônoma; como propiciamos um espaço social educativo sem qualquer tipo de hierarquia, permeado pela colaboração e pela troca de experiências, enxergando todas as crianças como seres de possibilidades de desenvolvimento; como realizamos um olhar e um escuta atenta em relação às experiências das crianças e ao que elas podem desenvolver.

Em vista desse papel de agente organizador do espaço educativo, a coordenação pedagógica torna-se um espaço/tempo

para que a professora, e o professor, faça importantes reflexões sobre o processo da sua autoformação profissional e, por conseguinte, das formações tipicamente humanas nas crianças.

Nóvoa, (1992), citado por Lima (2009, p. 2) diz que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

A partir da perspectiva Histórico-Cultural, que tem o meio social como potente educador, a coordenação pedagógica contribui para que professoras e professores estejam juntos para pensarem e organizarem a Educação Infantil para e com as crianças, tendo-as percebidas e pensadas a partir do meio social. Desse modo, a coordenação pedagógica ao contribuir com a formação continuada e com o trabalho docente, em toda a sua complexidade, cria condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles as crianças, ou os adultos.

Ainda na perspectiva Histórico-Cultural, que vê não só a criança, mas também professoras e professores como seres históricos, culturais e sociais, e conceitua a necessidade de interações sociais para nos desenvolvermos, a coordenação pedagógica e a formação continuada devem estar relacionadas às práticas sociais e históricas de professoras e professores. Assim, as vivências propostas para as coordenações partem da tarefa de propor ações organizadoras do cotidiano das instituições de Educação Infantil, com vista a historicidade da escola e de seus membros.

A coordenação pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformativos, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas ou não, e inclusivas. É necessário, também, o aprofundamento de estudos teóricos e o conhecimento mais personalizado dos e das estudantes, a avaliação e autoavaliação, e a articulação do coletivo em torno da construção das propostas educativas para a escola da infância.

Tendo docentes como organizadores do espaço educativo e a escola como um meio privilegiado de socialização, a atividade docente não deveria ser centrada apenas na prática, mas também na teoria, na reflexão e na ação. Toda proposta de formação continuada deve ter vistas ao desenvolvimento profissional que está articulado às condições sociais, políticas, econômicas e culturais, e desenvolve-se em um movimento dialético que oferece possibilidades de aprendizagem e de transformação. Nessa direção, Curado Silva (2011) afirma que a natureza do trabalho profissional em educação solicita uma formação científica, artística, ética e técnica de elevado grau:

Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação, a ação dirigida à busca de alternativas concretas para a formação de professores e o trabalho educativo. (CURADO SILVA, 2011, p. 29).

Considerando que o ser humano está em permanente formação, e a coordenação pedagógica como um lugar de formação continuada e humanizadora das relações, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural devem “auxiliar a organização do planejamento na educação infantil, com a perspectiva de promover o desenvolvimento da inteligência e da personalidade pela apropriação do conjunto das qualidades humanas que na escola deve acontecer de modo organizado e intencional.” (COSTA; MELLO, 2017 p. 230).

Para o planejamento de ações pedagógicas, o espaço-tempo da coordenação pedagógica volta-se para propor momentos e vivências que estimulem a apropriação teórica e cultural de professoras e professores, motivando-os a darem sentido social ao fazer pedagógico. Para que a coordenação pedagógica contribua

com professoras e professores no alcance dos objetivos da Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural,

É essencial que tenhamos clareza de nosso papel como protagonistas que organizam o tempo, o espaço, as relações e as vivências para promover o protagonismo infantil, que conheçamos e desfrutemos a cultura mais elaborada a fim de melhor estabelecer e mediar a relação ativa de comunicação da criança com essa cultura, considerando as formas como, em cada idade, ela melhor se relaciona com o mundo, aprende e se desenvolve. (LIMA; AKURI, 2017 p. 128).

A partir dessa visão a coordenação pedagógica tem como papel auxiliar os professores na organização do trabalho pedagógico com as crianças, proporcionando momentos de reflexão da prática, reflexão da teoria e ampliação do repertório dos professores.

Partindo do que defende Vigotski (2018, p.25), que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” assim, professores e crianças transitam neste contexto social, e ambos necessitam ampliar suas vivências culturais e de terem suas histórias inseridas e dialogadas com as práxis no cotidiano escolar.

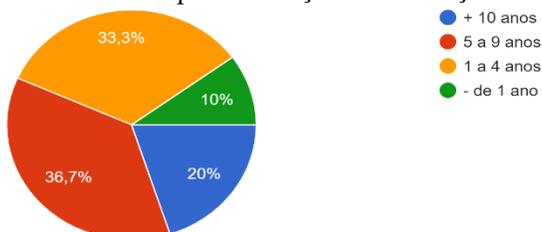
Relatos de professoras e professores: a coordenação pedagógica e a formação inicial e continuada na Educação Infantil

No Distrito Federal, o espaço/tempo da coordenação pedagógica é uma conquista das trabalhadoras e trabalhadores em educação, e está previsto nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, assegurando horas mínimas de formação continuada como parte integrante das horas de trabalho de professoras e professores. Tendo a coordenação pedagógica como *locus* de formação continuada nas escolas, e para aprofundar o entendimento de como

este tempo/espço acontece e é percebido de fato, realizou-se uma pesquisa, através de perguntas, com docentes de instituições de Educação Infantil públicas do Distrito Federal. Para a produção dos dados foi utilizado Formulário *Google*, tendo a identidade dos respondentes anônimas.

Na primeira parte da pesquisa, que aborda a formação inicial e continuada, nota-se que a maioria de profissionais que atuam na Educação Infantil possui experiência de tempo nesta etapa da educação básica, mesmo tornando-se obrigatória apenas em 2013. O gráfico abaixo mostra o percentual de indivíduos entrevistados referente ao tempo de atuação na Educação Infantil.

Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Infantil

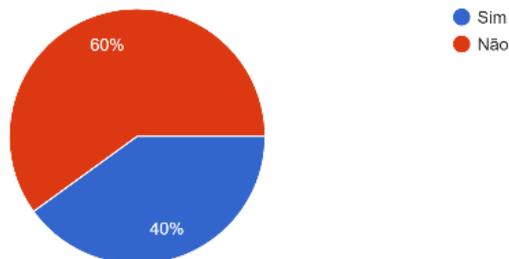


Fonte: Elaboração de Monte (2019).

A primeira pergunta do questionário online era referente ao tempo de atuação dos docentes na Educação Infantil, percebe-se que a maioria dos professores possuem experiência de quatro anos, ou mais, enquanto apenas 10% disseram ter menos de um ano de experiência nessa etapa.

No que se refere a cursos específicos para atuarem na Educação Infantil, pouco mais da metade, 60%, relatam terem realizados cursos específicos para atuarem nessa etapa.

Gráfico 2 – Curso específico para atuar na Educação Infantil

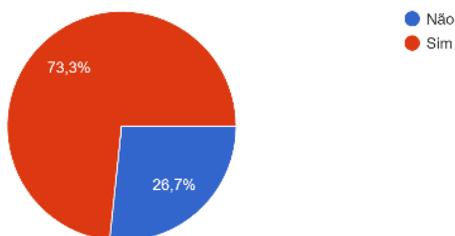


Fonte: Elaboração de Monte (2019).

Com relação à formação dos professores para atuarem nessa etapa, percebe-se que após a criação de marcos legais, que garantem os direitos das crianças a educação e ainda vão além no tocante a infância, tendo-as como sujeitos de direitos, os professores pesquisados, declaram que tiveram formação voltada a educação na infância.

No que se refere a formação continuada, dos professores pesquisados respondentes, mais de 70% declaram que realizaram, em algum momento de sua trajetória profissional, cursos de formação continuada.

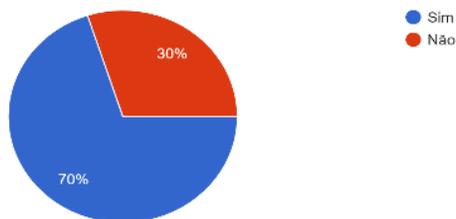
Gráfico 3 – Formação Continuada



Fonte: Elaboração de Monte (2019)

Em relação aos cursos de formação continuada ofertados pela EAPE, docentes da pesquisa, em sua maioria, declara já ter usufruído de cursos de formação continuada para a Educação Infantil.

Gráfico 4 – Formação Continuada pela EAPE



Fonte: Elaboração de Monte (2019)

Na segunda parte da pesquisa, que trata da coordenação pedagógica, observa-se que professoras e professores reconhecem este tempo/espaço como um lugar de estudo, de trocas de experiências e de planejamento. Destaca-se que percebem, também, este espaço/tempo como uma oportunidade de organizar e preparar materiais que serão utilizados posteriormente.

Outro aspecto relatado por professoras e professores é que o espaço da coordenação pedagógica é a instituição educativa, e o tempo são os dias da semana durante as horas que cumprem o horário de trabalho, como relatado por um participante da pesquisa: “ As terças e quintas eram para planejar as atividades e as aulas para os alunos, e nas quartas eram coletivas com conversas, em sua maioria, infinita, e que não dão em nada [...]”.

Para a Teoria Histórico-Cultural o meio é uma fonte do desenvolvimento humano, as relações sociais e históricas estabelecidas entre os sujeitos adultos e o meio, entre as crianças e o meio e entre os adultos e as crianças possibilitam experiências com a cultura humana. Este meio não se restringe somente ao espaço da escola, Vigotski a respeito da instituição, esclarece que:

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho

educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2010, p. 456).

Assim, a Coordenação Pedagógica, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deve transpor os muros das instituições educativas e a temporalidade de que só se planeja a educação e suas intencionalidades na sala dos professores, este é um momento coletivo e dialético, no sentido de que nos tornamos humanos na relação com outros humanos. Dessa forma, a coordenação pedagógica se torna um espaço de aprendizes, professoras e professores focam suas intencionalidades pedagógicas nas interações, nos contextos, na cultura e na formação humana. Transpondo o uso deste tempo/espaço para além do paradigma de confecções de materiais, como observado nos relatos de respondentes da pesquisa: “Utilizava para planejar as aulas e, também, para preparar material para as aulas.”; “Para trocar experiências com as colegas e preparar os materiais que serão utilizados nas aulas.”; “Uso para pesquisar, elaborar e confeccionar material, como também interagir com os pares e buscar ideias para o trabalho diário.”

As especificidades da Educação Infantil e do papel docente da infância à luz da Teoria Histórico-Cultural, considera os processos históricos de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo, percebe que tanto as crianças como professoras e professores interagem com a realidade social. Dessa forma a Teoria contribui para a percepção de que a constituição de uma professora ou professor não é um processo linear, vem enraizado de práticas históricas, e de concepções do passado que precisam ser transpassadas, contribui também, com a humanização das relações entre os adultos que compõe as escolas das infâncias.

Considerações finais

Se por um lado, a Educação Infantil se transver a visão assistencialista e alfabetizadora nos documentos oficiais, por outro,

a formação e a atuação docente nesta etapa, ainda precisam de efetivações concretas a respeito da práxis pedagógica cotidiana.

Com as considerações advindas do questionário, nota-se que ainda persiste a visão de o espaço/tempo da coordenação pedagógica ser permeado pela necessidade de confecção de material didático, pelo preenchimento do planejamento de aula e pelo diálogo para troca de experiências práticas entre profissionais.

Nesse sentido, ressignificar este espaço/tempo, utilizando-o para a formação continuada de profissionais, ainda é um desafio para as instituições, ainda mais quando a formação visa atender o referencial teórico abordado no Currículo em Movimento da SEEDF.

Assim, sendo a professora, ou o professor, um ser histórico e social, as formações continuadas que ocorrem interna e externamente à escola devem contribuir propondo uma formação que apresente e acompanhe as mudanças sociais e se integre a elas; provocando reflexões acerca do papel social da educação e de profissionais da educação, de maneira crítica e coerente com as concepções propostas nos documentos orientadores para a Educação Infantil do Distrito Federal.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998. BRASIL.

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/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores**. Brasília (Resolução nº 2, de julho de 2015)

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.

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2ª ed. Brasília: GDF, SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. GDF, SEEDF.

EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 8 nov. 2009a. Seção 1, p. 8.

LIMA, W. R. E..Formação continuada a as contribuições da teoria histórico-cultural à mediação da leitura:*In: Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. É preciso transver o mundo: Campinas: ALB, 2009*

LIMA. A.E, AKURI. M. G. J. Um currículo em defesa da formação humana. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017

MAGALHÃES, C. et al. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017

MARTINEZ, A. P de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de **desenvolvimento**. In: **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017

OLIVEIRA, Z. de M. R.(Org). **O trabalho do professor na educação infantil**. 1ª ed. – São Paulo: Biruta, 2012.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2003.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

17. O desenvolvimento da cidadania na Educação Infantil em favor da cultura da paz: limites e possibilidades à luz da Teoria Histórico-Cultural

Silvia Helena Costa Galletti
Rhaisa Naiade Pael Farias

Introdução

.... Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união. Que vocês aprendessem a transformar e criar. Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção...

Carlos Drummond de Andrade

À esteira do século passado, ao escrever o poema *Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças*, Carlos Drummond de Andrade revela seu ideal de escola da infância. Por certo, tal aspiração vai ao encontro de concepções de educação a favor da cidadania e da edificação de sociedade voltada ao bem comum e à cultura da paz. O verso em epígrafe, parte que integra o referido poema, dá mostras disso, ao expressar anseios referentes a aprendizagens no plano da convivência humana, em solo de instituição educativa.

De maneira próxima às aspirações do poeta, as atuais políticas públicas de educação, delineadas na pauta de intenções da nação brasileira, bem como de agências e organismos internacionais, têm orientado esforços para fazer valer princípios direcionados ao desenvolvimento social e econômico, considerando a formação do ser que saiba viver em conjunto e respeitar a diversidade humana.

De acordo com essa visão, aos sinais alvissareiros da chegada do novo milênio e do século XXI, a Comissão Internacional de

Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançou um relatório contendo diretrizes para promover avanços globais. Assim é que Delors (1998) indica no citado documento quatro pilares norteadores da educação, enfatizadores da importância do sujeito aprender a ser, conviver, conhecer e fazer.

Passadas as primeiras décadas do milênio, tais pilares permanecem válidos para a sustentação de qualquer projeto educativo hodierno, por comportarem dimensões voltadas ao aprendizado do ser e do conviver em época de desafios e incertezas crescentes em que preconceitos, desigualdades e conflitos generalizados persistem nas sociedades em desfavor aos direitos de crianças e adolescentes.

Tais adversidades agravaram-se ante a pandemia da Covid-19, que ainda persiste a disseminar óbito e percalços extremos e a desafiar a educação a agir de maneira revolucionária e inovadora, mediante atividades virtuais que se fundem na conjunção do ambiente escolar e doméstico, sob necessidade imperativa de manter distanciamento físico entre docentes, discentes e famílias.

Frente a demandas e necessidades próprias da sociedade, o presente artigo refere-se à experiência vivida em Unidade Escolar Pública de Educação Infantil do Distrito Federal, durante a pandemia, com base na realização de projeto pedagógico proposto pelo segmento da orientação educacional, direcionado ao desenvolvimento da cidadania comprometida com o bem comum e a cultura da paz.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, as discussões nele arroladas versam sobre possibilidades da Educação Infantil exercer os propósitos que a distinguem com foco na temática indicada, a partir de ações sistematizadas e atreladas ao Projeto Político Pedagógico institucional.

De modo geral, considerando a relação entre escola-sociedade, e condições do País, lento em alcançar indicadores de país desenvolvido – comprometido com o bem comum – defende-se, não obstante que, sem o caráter de missão redentora de causas

insólitas, políticas públicas orientadas para a Educação Infantil podem ser executadas de modo a corresponder mais prontamente as expectativas sociais.

Nessa perspectiva, diálogos entre a Teoria Histórico-Cultural e a trajetória do segmento da orientação educacional no âmbito da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compõem as partes desta narrativa. A fim de melhor significar os propósitos da experiência relatada, discorre-se inicialmente sobre a Teoria, ressaltando aspectos do desenvolvimento humano. Na sequência, a história da orientação educacional é comentada, partindo-se de dimensões gerais, para se chegar às particularidades do *locus* evidenciado. Após, em interlocução com os tópicos anteriores, as ações do projeto Infâncias Sempre-Vivas são destacadas com sentidos que avivam necessidades do tempo presente e futuro, que se espera mais promissor para a garantia de direitos das crianças.

O desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural, conforme defendida por Vigotski (1991) e seus colaboradores, tem como objeto de estudo o desenvolvimento psicológico do sujeito compreendido a partir de relações sociais e culturais situadas nas dimensões de tempo e lugar. Por conseguinte, promover aprendizagem e desenvolvimento integral na escola da infância à luz desta teoria, implica planejar a ação educativa considerando a realidade na qual a criança vive, sem dispensar aspectos de ordem econômica, política e social. Em sintonia com esse pensamento, Lima (2020) afirma que os elementos essenciais do planejamento são: objetivos, conteúdos e métodos, que por sua vez terão repercussões sociais e significados políticos.

Vigotski (1991), vivendo em décadas marcadas por guerras mundiais e movimentos políticos impactantes, como a Revolução

Russa de 1917, propôs a superação de determinismos biológicos assumidos na sua área de investigação. Concebeu, e antes vislumbrou, ressaltando-se, a influência certa da cultura e das relações humanas sobre a formação psíquica do sujeito, de modo a favorecer ou inibir a expressão de suas funções psicológicas superiores. Tais funções são definidas por ele como a capacidade de perceber, pensar, falar, abstrair, comparar, memorizar, estabelecer atenção voluntária, entre outras. Diante desse conceito, estudiosos da presente vertente teórica explicitam:

[...] que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. (LEONTIEV, 1981 apud PRESTES, 2010, p. 36).

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural ultrapassou as concepções que sinalizam o processo de desenvolvimento humano em estágios fixos, lineares, resultantes de acomodações naturais do organismo e independentes de experiências sociais acumuladas. Contudo, sem deixar de compreendê-lo à deriva e de todo distanciado da fase regular da criança começar a andar e falar, pensar de forma criativa, propor soluções para problemas complexos, fazer arte ou percorrer os caminhos da imaginação.

Assim fundamentada, a teoria em discussão confirmou a relação entre biologia e cultura como unidade indivisível, e pronuncia-se no tempo presente de maneira a facilitar a expressão das potencialidades das crianças, já na primeira infância, segundo suas singularidades, por meio do chamado à aplicação do inovador conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a ser explorado em instituição educativa. Nas palavras de Lima (2020, p. 107), tal conceito pode ser compreendido da maneira seguinte:

A Zona de Desenvolvimento Proximal constitui-se em um espaço fundamental, onde o professor deve ter uma atuação atenta, cuidadosa, a partir 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 ajuda dele.

Vale notar que essa visão de desenvolvimento ganha relevância maior na atual era do conhecimento, cujos avanços céleres no campo da ciência e tecnologia têm elevado a expectativa de vida com qualidade surpreendente. Mas, ao mesmo tempo, têm substituído capacidades humanas pela potência da inteligência artificial, ameaçando, inclusive, relegar aos sujeitos desfavorecidos em termos econômicos, educacionais e culturais, a condição de espécie subalterna.

Assim, a mediação das aprendizagens pela instrução formal compromissada com o desenvolvimento potencial dos sujeitos, que saibam aprender com o outro, em conjunto, expande o arrolar das funções psicológicas superiores abertas ao universo do conhecimento com capacidade criativa humanizada. Esse, diferentemente da inteligência artificial, pode agir integrando dimensões intelectivas e afetivas em prol do bem comum, a favor do desvelamento de problemas aparentemente sem solução.

Face à responsabilidade da Educação Infantil com o desenvolvimento potencial das crianças situadas no hoje, a Teoria em tela vai ao encontro da educação para a cidadania, porque enfatiza a influência das relações sociais e culturais, ao largo das atividades principais que guiam o desenvolvimento humano.

Nas infâncias, de acordo com Elkonin (1987), tais atividades são sinalizadas entre marcos reconhecidos como: comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória e jogo de papéis ou brincadeiras, sendo essas últimas significadas durante o desenvolvimento de crianças bem pequenas e pequenas. Seguindo esse conceito de desenvolvimento, em diálogo com o referido autor, Facci (2004, p.78) faz a inferência seguinte:

[...], portanto os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, evidencia-se o protagonismo triplo contido nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, conforme Miranda (2020, p. 81) define: "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."

Atualmente, barreiras à aquisição de conhecimentos podem ser ultrapassadas em fração de segundos pela via tecnológica, concedendo às crianças, a qualquer tempo e em qualquer lugar, acesso fácil aos bens culturais legados pela humanidade. Mas depende, por óbvio, de condições econômicas e educativas que viabilizem este acesso com significado devido, e por meio de ferramentas necessárias.

O contexto da pandemia em curso tem dado mostras disso, possibilitando vivências que atravessam limites inimaginados e reclamam por mudanças arrojadas na prática docente, bem como nas políticas públicas de educação, a fim de garantir e não violar os direitos das crianças.

Frente às contradições que configuram a sociedade de hoje, dialeticamente, entre avanços e recuos da ciência, forças em favor da prevalência de relações humanas fraternas, com chamados à aceitação das diversidades, ao convívio respeitoso, sem a manifestação de preconceitos de qualquer natureza, também se pronunciam, indicando caminhos a trilhar na esfera da Educação Infantil.

Com olhar sobre essa realidade, ao amparo da concepção de desenvolvimento humano defendida na Teoria Histórico-Cultural, em estreita relação, a presente discussão é levada adiante, cedendo-se lugar para a história da orientação educacional, com o sentido de melhor significar as contribuições que tem a dar na escola da infância, haja vista os apelos da sociedade inclinados ao bem comum.

Percurso histórico da orientação educacional

As palavras orientação educacional agregam conceito e ideia de fácil compreensão, que podem ser utilizados como recurso linguístico em campos de aprendizagens distintos.

De certa maneira, em família, nas relações públicas e privadas de trabalho, ou em instituições de qualquer natureza, a orientação educacional ocorre e dela não pode prescindir, quando se esperam crescimentos no plano de vida pessoal e profissional. Quando se têm metas a alcançar, objetivos a perseguir.

A história do desenvolvimento humano, desde os primórdios até o momento presente, é farta em exemplos que podem sustentar tais afirmativas. Nesta trajetória evolutiva, que segundo Elkonin (1987) ocorre por meio de avanços e recuos não lineares, orientação educacional se fez em ampla medida: ora pela intuição desperta pelos sentidos dos ventos, por mudanças de ciclos da lua ou oscilações das marés; ora pelas testagens de fórmulas e saberes elevados, paulatinamente, à categoria científica instituída pelo crivo de provas e contraprovas.

É sabido que na Grécia antiga havia a figura do pedagogo, pessoa que tinha a missão de conduzir a criança até a escola e orientá-la para o alcance e a apropriação do saber. De certo modo, inspirando-se no nome e papel dessa figura, a história secular subsequente instituiu a pedagogia como a ciência da educação.

Nos idos do século XX, como ramo da pedagogia, a orientação educacional alçou as grades da formação acadêmica especializada, com espaço cativo entre as carreiras profissionais. Assim, assumiu atribuições diversas diante de instituições educativas, conforme políticas de governos e vertentes de educação vigentes, em diferentes países e regiões nacionais, atravessando portas de século e décadas.

Nesse movimento, o Brasil construiu história particular que permanece viva nas escolas públicas do Distrito Federal, desde os anos de 1960, à implementação das propostas da Fundação Educacional, hoje denominada SEEDF.

A trajetória construída pela orientação educacional nas páginas da história da referida secretaria, pelo exercício da pedagoga e do pedagogo com habilitação na área, dá vistas a formas de exercício profissional diferenciadas no tempo, em favor do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, que podem ser compreendidas, em parte, pelo pensamento que segue:

[...] historicamente a Orientação Educacional tinha um papel complementar na escola; preocupava-se mais com as questões de cunho psicológico, chegando mesmo a ser vista numa abordagem terapêutica. Hoje, pretendemos uma orientação mais crítica, pedagógica, que promova a vez e a voz dos alunos, que insira a questão do trabalho em todas as atividades que ocorrem na escola e que discuta acima de tudo a nossa própria sociedade. (GRINSPUN, 2014, p. 57).

À luz dessa nova perspectiva de orientação educacional, notadamente voltada aos apelos da sociedade democrática, oportuno destacar que entre 2007 e 2009, de acordo com a Orientação Pedagógica da Orientação Educacional (SEEDF, 2019, p. 14), em referência ao Regimento Escolar da SEEDF (2007), "[...] a Orientação Educacional se fortaleceu por meio da contratação de mais de 500 profissionais. A chegada destes ocorreu em um momento em que a política educacional voltava-se para o enfrentamento da violência e para a promoção da cultura de paz."

Hoje, em sintonia com os atuais pressupostos teóricos e filosóficos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEEDF, 2014), conforme a Orientação Pedagógica supracitada (2019, p. 14), a orientação educacional aproxima-se, cada vez mais, da "práxis pedagógica comprometida com a formação integral do estudante, com foco na cidadania, diversidade, convivência escolar, educação para o mundo do trabalho e nas aprendizagens".

Em relação a atribuições renovadas dessa maneira, vale frisar que tal segmento escolar, integrante de todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino, busca o agir coletivo e articulado

ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição educativa, que pode ser compreendido, em síntese, a partir da citação que segue:

[...] a Orientação Educacional atualmente contribui para o processo educativo a partir de uma prática articulada com toda a comunidade escolar, repensando coletivamente o fazer pedagógico, participando na análise da realidade, apoiando diálogos problematizadores, promovendo a tomada de decisão individual e coletiva e executando ações com foco em objetivos compartilhados no Projeto Pedagógico da instituição escolar, a fim de tecer uma rede social e interinstitucional que colabore com o desenvolvimento integral do estudante.(SEEDF, 2019, p. 15).

Diante das referências elencadas acima, o percurso histórico da orientação educacional evidencia-se com mostras de desafios superados e a vencer, ao longo de transformações sociais impostas ou esperadas. Ressalte-se que sua trajetória como ramo da pedagogia nem sempre foi ou tem sido bem compreendida nos espaços educativos. Isso se deve ao caráter generalista que é próprio deste fazer pedagógico, e cujas intervenções exigem o pensar refletido sobre reais necessidades do projeto de escola e sociedade, invariavelmente, envolto sob contexto de alta complexidade e demandas emergenciais.

A despeito de condições adversas desta ordem, a perenidade da orientação educacional no âmbito da SEEDF tem prevalecido. E, em comunhão com o projeto pedagógico que a distingue, prossegue vitalizada como segmento escolar da carreira de magistério, cujo agir é feito pela via colaborativa multidisciplinar, com foco no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito histórico-cultural, aliado ao entendimento de que:

[...] a escola não é apenas um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço possível de humanização no qual os sujeitos que convivem nela possam vivenciar e experimentar juntos formas de compreender, estar e transformar a realidade individual e coletiva nessa convivência e que, ao mesmo tempo, sintam-se fortalecidos

com aprendizagens significativas em atividades que desenvolvam e fortaleçam a afetividade, a solidariedade, a autonomia, a criticidade, a honestidade, a responsabilidade e o entendimento mútuo. (SEEDF, 2019, p. 19).

O relato de experiência contido nas páginas seguintes fundamenta-se no prisma da orientação educacional em destaque, atentando-se de maneira específica para o desenvolvimento da cidadania comprometida com a cultura de paz, viabilizada por relações democráticas e dialógicas. Refere-se ao Projeto Infâncias Sempre-Vivas, elaborado e em desenvolvimento numa unidade escolar pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Ao vislumbre do porvir, suas ações buscam também compreender o lugar da Educação Infantil diante do desenvolvimento humano, a partir da estruturação e sistematização de propostas desta natureza.

Projeto infâncias sempre-vivas: um relato de experiência¹

A entrada vultosa de profissionais da orientação educacional nas Unidades Escolares Públicas de Educação Infantil da SEEDF ocorreu a partir de meados do ano de 2019, como resultado de política a favor da atuação deste profissional em todas as etapas da educação básica.

Diante da boa-nova, após trabalhar por nove anos consecutivos em Coordenação Regional de Ensino da referida secretaria, distribuídos na função de articuladora intermediária das Coordenações de Orientação Educacional, Educação Especial e Educação Infantil (três anos em cada), no início do ano letivo de 2020, observando os trâmites institucionais, voltei ao exercício de pedagoga-orientadora educacional local, ao atuar, por interesse e livre escolha, em escola da infância situada na Asa Norte de Brasília, há mais de meio século destinada ao atendimento exclusivo de crianças pequenas.

¹ Relato da primeira autora deste texto, professora Silvia Helena Costa Galletti.

Ao longo do último terço da carreira de servidora pública no campo da educação, minha escolha se deu, sobretudo, devido ao desejo de melhor compreender e significar o importante papel que a Educação Infantil tem a desempenhar frente ao desenvolvimento humano. Tanto na dimensão de tempo vivenciado pela criança no presente, de maneira dialética e não linear, quanto ao movimento do tempo que pode conduzi-la, sob reflexos de aprendizagens e experiências advindas desta etapa, à percepção de si mesma como ser político pleno, adulto comprometido com o bem comum e a edificação de sociedades mais justas e fraternas.

Ao considerar a perspectiva de contribuição da orientação educacional neste sentido, tendo por base as atribuições previstas nos documentos que a norteiam no âmbito da SEEDF, à esteira das questões que permeiam a sociedade de hoje, ao primeiro mês de trabalho na escola da infância, entre alegrias, anseios e desafios naturais do momento novo, vislumbrei a possibilidade de, conjuntamente com a unidade escolar, realizar projetos em favor da formação cidadã e da cultura da paz.

Apesar do ritmo frenético cadenciado naquele curto espaço de tempo, farto em crianças e famílias com necessidades específicas a atender, a possibilidade de conceder vida ao projeto revelou-se concreta. Durante a suspensão das aulas no Distrito Federal, ocasionada pela impactante pandemia decorrente da Covid-19, o desenho do projeto foi traçado, sendo nominado Infâncias Sempre-Vivas.

No universo de flores do cerrado encontra-se a família das Sempre-Vivas, cujas características, distintas em nomes e formas, são reconhecidas pela curiosa capacidade de viver anos a fio, sem perder viço ou beleza, a despeito de intempéries próprias da passagem progressiva do tempo.

Figura 1 – Sempre-viva



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sempre-viva#/media/Ficheiro:Sempre-viva_da_Serra_do_Cip%C3%B3.jpg

Para perpetuar a vida em desenvolvimento sob condições dignas, particularmente no contexto pandêmico, o nome simbólico do projeto justificou-se com sentido maior e por aproximar-se também, de representação alusiva a garantia de direitos das infâncias, concebidas plurais no plano da diversidade humana e, ao mesmo tempo, resultantes de relações sociais e históricas.

Os objetivos que nortearam o projeto em termos gerais, para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, partiram de três eixos erguidos pelas vertentes éticas, estéticas e políticas, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010, p.16) e explícitas nos objetivos específicos que seguem, contidos no projeto impresso (2020, p.3):

Oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da autonomia e do respeito mútuo, na perspectiva de exercício da cidadania.

Garantir a apropriação da cultura elaborada presente nas manifestações literárias, musicais, cênicas e plásticas, tendo em vista o desenvolvimento da sensibilidade estética com livre expressão de sentimentos, emoções e potencialidades criativas.

Promover direitos de aprendizagem relativos a convivência democrática e solidária no ambiente educativo.

Perseguindo esses objetivos, em termos sintéticos, pode-se dizer que as estratégias contidas no projeto previram a elaboração coletiva de um plano de convivência escolar, o plantio e cultivo de flores nos espaços da escola; a realização de práticas meditativas e de atividades como: saraus literários feitos com e para as crianças; rodas de conversas entre elas e escritores da cidade; apresentações teatrais; contações de histórias; e, sessões plenarinas para avaliação do processo educativo e institucional com levantamento de propostas, aos moldes da democracia representativa.

Após o retorno oficial às atividades escolares, transcorridos três meses da suspensão, o projeto foi apreciado e aprovado pela equipe escolar, apesar de não se saber ao certo se seria viável desenvolvê-lo diante das novas tecnologias implementadas em espaço e tempo educativo redimensionados pela realidade pandêmica.

No primeiro sábado letivo daquele ano, em 8/8/2020, a proposta foi apresentada à comunidade escolar (famílias e crianças) pela equipe gestora por meio de reunião na Plataforma *Google Meet*. Durante o evento, foram realizadas apresentação musical de uma artista da cidade relacionada à temática da paz, encenação de fábula pelas professoras e brincadeiras com instrumentos musicais confeccionados pelas crianças durante as atividades da semana.

Ao longo da encenação, ocorreu a participação da personagem imaginada por esta profissional, para brincar e interagir com as crianças em ações transversais do projeto. Trata-se de Zara Tim Bum, criatura surgida do plano onírico, que há milênios vive nas dimensões do tempo a observar o desenvolvimento humano, sem deixar de acreditar e investir, entre tentativas de ensaio e erro, no

alcance do bem comum. A participação da personagem naquele momento foi significada de modo a mediar encenação de fábula pautada em dilemas éticos e morais.

Posto isso, ressalte-se que as observações de Vigotski (2003) relativas aos cuidados que se deve ter frente à contação de fábulas para crianças, haja vista a possibilidade de levar, segundo as intenções morais do professor, a efeitos inesperados, lançaram olhar avaliativo sobre tal prática, permitindo melhor significá-la como recurso literário na escola da infância.

Na defesa desse argumento, Vigotski (2003) vale-se de diversos exemplos. Entre eles, considera-se oportuno citar o caso de crianças que ao ouvirem o professor contar a fábula de Krilov - o Corvo e a Raposa - contrariamente ao imaginado por ele, expressaram admiração maior pelas atitudes supostamente errôneas da raposa. Ao juízo delas, mais inteligente a raposa foi ao enganar com destreza o velho corvo. Com isso, verifica-se o valor das observações de Vigotski (2003) na perspectiva da educação ética e estética, amparada pela literatura que se pretendessem efeitos moralizantes ou doutrinadores.

Após o lançamento do projeto, no decorrer dos bimestres subsequentes, adaptações foram feitas para torná-lo viável pelas plataformas virtuais e, sobretudo, resultado de propostas da comunidade escolar.

Na impossibilidade de realização de todas as atividades previstas, devido a questões de ordem tecnológica e física, bem como à necessidade da escola priorizar ações em favor da garantia de frequência das crianças naquele contexto escolar sem história precedente, as estratégias do projeto transcorreram, principalmente, mediante o incentivo à vivência de princípios difundidos pelas professoras nas interações online, de modo crítico-reflexivo e transversal às atividades diárias. Nessa perspectiva, foram discutidos os princípios de Justiça, Solidariedade, Respeito Mútuo, Empatia, Tolerância, Amizade, Gentileza, entre outros.

Em ação paralela às reflexões realizadas, o cultivo de flores em casa pelas crianças foi proposto pela equipe escolar como atividade vivencial. Para tanto, a direção mobilizou-se e conseguiu junto a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), a doação de mudas de flores diversas, que foram distribuídas às famílias em dia de entrega de atividades impressas na instituição educativa.

As portas da instituição abertas para o transitar cuidadoso de pessoas por meio de ação diferenciada como essa, atraiu mais famílias, dando mostras da organização do trabalho pedagógico nitidamente voltado à busca de vigor, ao compromisso empenhado de envolver as crianças com atividades significativas, mesmo sob realidade social adversa, marcada pelo necessário distanciamento físico entre pessoas.

O entusiasmo das crianças diante da experiência de cultivo de flores foi observado nas interações on-line diárias. Segundo relato de uma professora de 2º Período, “as crianças amaram esse cultivo, a felicidade delas era nítida ao mostrarem o crescimento da planta e o desabrochar de flores”.

Frise-se que a articulação entre os cinco campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (2017) evidenciou-se diante dessa atividade, que buscou casar objetivos do projeto com possibilidades de aprendizagens suscitadas a partir de vivências com fenômenos da natureza. Abaixo, aponta-se a relação observada entre os cinco campos de experiências e a atividade em comento.

1. O Eu, o Outro e o Nós - revelaram-se como mostra de relações estabelecidas entre criança, família e escola da infância, à luz de reflexões sobre sustentabilidade ambiental, respeito mútuo, cuidados com a vida, compromissos com a cidade, preservação e embelezamento do patrimônio público.

2. Gestos, Corpo e Movimento - pronunciaram-se nessa ação de cuidado, ao possibilitar a aragem da terra, o trato zeloso de mudas por meio de mãos e pés em exercício psicomotor a favor do despontar da vida da natureza.

3. **Traços, Sons, Cores, Formas** - puderam ser observados pelas crianças ao longo do cultivo, ao verem a muda e flor constituindo-se com suas características e distinções.

4. **Espaço, Tempo, Quantidades e Transformações** - circunscritas na esfera de casa, com tempo para observar o processo de crescimento da planta, as crianças tiveram oportunidade de calcular e ofertar a ela quantidade de água e luz necessárias ao desenvolvimento e transformações esperados.

5. **Pensamentos, Imaginação, Escutas e Falas** - foram dimensionados, a todo instante.

À entrada do espaço físico da escola foi erguido um jardim vertical de flores diversas, para adorná-la segundo ações previstas no projeto, e lá permanece como sinal de sua continuação.

Ao longo de uma semana, a personagem Zara Tim Bum atuou nas turmas em breve momento de interações virtuais, juntamente com as professoras, para refletir com as crianças sobre os princípios e objetivos difundidos no projeto, valendo-se de recursos cênicos simples, de metodologia amparada por músicas e poesia do patrimônio cultural. Nestes momentos, a capacidade imaginativa das crianças fruiu, ao dialogarem sobre experiências cotidianas, estabelecendo com a personagem relações reais de vida.

Antes do recesso letivo ao final do ano, a equipe pedagógica produziu em vídeo uma cantada de Natal, escrita e encenada por ela com perspectiva avaliativa das ações do ano letivo e referências ao projeto.

De acordo com os fins da educação estética nele contido, segundo a Teoria Histórico-Cultural, cabe ressaltar que, ao ser trabalhada, tal vertente pode promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, conforme preconizadas por Vigotski (2001), de modo a favorecer a sua formação com potencialidades imaginativas e criativas.

Frise-se que o conceito de funções psicológicas superiores foi cunhado pelo referido autor como resultado de desenvolvimento humano gradativo, não linear, equilibrado a partir de dimensões

biopsicossociais inseparáveis, com prevalência da influência da cultura sobre a formação inter e intrapsíquica do sujeito.

Em certa medida, Vigotski (2003) compara o papel da educação estética diante deste processo, sob amparo de diversas manifestações artísticas, com os milagres bíblicos referentes à transformação da água em vinho e à multiplicação de pães e peixes.

Para além de oferecer mais do mesmo ao público envolvido, como o ocorrido no milagre da multiplicação, o primeiro citado ofereceu produto novo, distinto do original, analisa o autor, inferindo que “a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 233).

Alinhadas a esse princípio, Pederiva e Oliveira (2021, p.8) afirmam que:

A vivência na arte amplia as possibilidades de ser, de estar e constituir a nossa humanidade, como organização de seres culturais. O acesso às diferentes culturas, às diferentes artes é um direito de todas e todos.

A profundidade desses pensamentos alarga a visão sobre o lugar da educação estética na formação da cidadania, com convite tempestivo ao enriquecimento da prática pedagógica mediada pelo compromisso com a difusão e a apropriação do patrimônio cultural legado pela humanidade, a partir da escola da infância.

Não sem desafios a vencer, pode-se dizer que as vertentes trípticas do Projeto Infâncias Sempre-Vivas, com amparo da Teoria Histórico-Cultural, caminharam neste sentido, tendo alcançado partes de seus objetivos.

Após o ano de sua implementação, considerando a validade da trajetória percorrida com vistas às aprendizagens e desenvolvimento de crianças pequenas, hoje prossegue como proposta norteadora do Projeto Político Pedagógico da instituição educativa, com expectativas de desenvolvimento pleno nos moldes de ensino presencial.

Portanto, o projeto em tela venceu, em muito, as raias de atuação solitária da orientação educacional, como mostra da contribuição que este segmento tem a dar no espaço escolar, a partir de planejamento voltado ao trabalho coletivo, que a ele antes se apegava para definir seu campo de atuação específica, com objetivos e metas a atingir.

Diante do exposto, é oportuno ressaltar que o ideal do Projeto Infâncias Sempre-Vivas decorre da compreensão de que a Educação Infantil, como etapa primeira e obrigatória da educação básica é parte fundante da formação do sujeito ético, crítico e participativo. Assim sendo, em relação ao desenvolvimento da cidadania comprometida com o bem comum e a cultura da paz, em colaboração com as famílias, tem importante papel a desempenhar.

Considerações finais

A história do Brasil é marcada por fatos e circunstâncias que revelam a prevalência de desigualdades, ao se considerar indicadores econômicos e sociais. Exemplos disto são bem retratados nos relatórios de agências internacionais que atestam anualmente o índice de desenvolvimento humano dos países do mundo. As palavras introdutórias do relatório síntese do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019, p.13) afirmam o seguinte:

Desigualdades. As provas estão por todo o lado. A preocupação também. Em todo o mundo, uns números crescentes de pessoas, de todos os quadrantes políticos, consideram que a desigualdade de rendimento no respectivo país deveria ser reduzida.

Diante de tal condição, o modo de ser e de conviver do povo brasileiro perpassa o anseio da sociedade por melhor qualidade de vida, com diminuição da pobreza, da violência e mais políticas públicas afeitas ao bem comum.

De acordo com as discussões arroladas neste artigo, percebe-se que o teor nele contido não objetiva tratar de modo direto das

questões econômicas e sociais da nação brasileira, tampouco, de necessidades generalizadas de seus cidadãos.

Entretanto, ao relatar a experiência direcionada ao desenvolvimento da cidadania comprometida com o bem comum e a cultura da paz, não deixa de avivar na memória o percurso histórico deste País, encontrando sentidos para o fazer pedagógico em instituição educativa de hoje.

A despeito dos avanços legais e curriculares galgados na trajetória da educação nacional, sabe-se que em termos reais, muito necessita ser feito para que as crianças tenham de fato direitos garantidos e acesso pleno à educação com qualidade social, aos moldes imaginados no poema citado na introdução deste relato.

Especificamente, no contexto atual, marcado pela epidemia resultante da Covid - 19, o desafio de superar dicotomias manifestas na esfera da Educação Infantil, segundo planos ideais e reais, teóricos e práticos, ganhou proporção maior. Agora, impera a necessidade de garantir às crianças educação não presencial assessorada por tecnologias, ainda pouco acessíveis às famílias de baixa renda, que vivem em condição de alta vulnerabilidade social.

Como reverter tal situação no dia a dia da escola da infância sem ferir preceitos legais, direitos humanos e tratativas documentais cujos princípios exaltam com pertinência a importância do brincar e interagir, conviver e aprender é pergunta que tem provocado os profissionais da área, instigando-os a encontrar novas maneiras de agir em favor da aprendizagem e do desenvolvimento da cidadania plena das crianças, a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Novos caminhos têm sido descobertos nesse sentido, é verdade, com reflexos importantes para a prática pedagógica redimensionada pelo uso de ferramentas tecnológicas, contudo, sem possibilidade de pausa frente à busca garantia de direitos das crianças, sem o contentar-se com dicotomias entre o discurso e o que se faz.

O Projeto Infâncias Sepre-Vivas é fruto dessa busca incessante e empenha-se, sob organização do trabalho pedagógico coletivo,

para alcance do bem comum, nutrindo certezas e esperanças da chegada de dias melhores no cenário da educação brasileira.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**. Brasília, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Autonomia e Ética na Escola: o novo mapa da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

JARDIM DE INFÂNCIA 312 NORTE. **Projeto Infâncias Sempre-Vivas**. Brasília: 2020. Mimeo.

LIMA, Maria do Socorro Martins. Planejamento, Didática e Avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *In* VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão (Orgs.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 96- 107.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves. Apropriação de Conceitos Matemáticos e Científicos na Educação Infantil. *In* VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão (Orgs.). **Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.81 e 83.

PRESTES, Zoia. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação FE/UnB, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Síntese do Relatório de Desenvolvimento Humano**, 2019.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martine; OLIVEIRA, Daiane Aparecida de Oliveira (Orgs). **Educação Estética: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2021.p.8

VIGOTSKI, Lev Semionovich .**A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Liev Semionovich.**Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora SA, 2003.

Parte V

Direitos Sociais das Infâncias: alinhavando dimensões interseccionais

18. A importância da Educação Inclusiva na Educação Infantil

Aline Grippi Lira
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

O tema Educação Inclusiva desperta interesse em diversos autores. É temática de pesquisas, análises e estudos e debatido em congressos e conferências e alvo de trabalhos acadêmicos, tais como este.

O presente artigo não pretende responder definitivamente, nem esgotar as possibilidades de análises possíveis sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, ou sobre educação inclusiva. Neste sentido, visa oferecer oportunidades para o surgimento de novas indagações e reflexões, contribuindo no debate sobre a questão.

Trata-se de explicitar, de forma sucinta, um pouco da história cronológica da educação especial, baseando-se em normativos legais, acordos internacionais e sobretudo, em estudos e pesquisas de autores que desenvolveram trabalhos com repercussão na área educacional, tais como Vigotski e Paulo Freire.

Em relação aos tópicos específicos sobre a educação especial, destacam-se os seguintes aspectos: estrutura escolar; prática docente; relações interpessoais em sala de aula e diálogo, todos essenciais na busca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Desenvolvimento

A história da trajetória da educação especial, desde quando as pessoas com deficiência eram consideradas aberrações e rejeitadas até a atualidade com as novas nomenclaturas e os processos inclusivos, compõem o cenário deste tema. Os autores que guiam esta trajetória são: Cardoso (2003); Carvalho (2004) e Mazzotta (1996), que tratam da história de ambientes educacionais inclusivos, em contextos internacionais e nacionais. No decorrer da história, a atenção para os deficientes e as suas demandas não só escolares, mas também sociais, foram se modificando. Na Idade Média, o indivíduo deficiente era tido como fruto de algo demoníaco pela igreja, e representava um castigo para os pais, então deveria ser eliminado e\ou abandonado.

Já na Idade Contemporânea, segundo Carvalho (2004), uma preocupação maior com a educação das pessoas com deficiência foi surgindo, proliferando e ganhando amplitude, demonstrando que a segregação era constante, gerando efeitos de exclusão e inferioridade em relação às pessoas com deficiência, tanto pela escola quanto pela sociedade como um todo.

Nos EUA, segundo Cardoso (2003), o primeiro norte-americano a pensar o conceito de educação para pessoas com deficiência foi Benjamim Rush, em torno de 1700. As instituições para pessoas com deficiência cresceram bastante até a década de 1950. Em conjunto com este movimento de escolas para deficientes, surgiram as “escolas comuns” onde a maioria das crianças eram educadas, porém havia grupos de crianças excluídas destas escolas. E da mesma forma, os alunos com deficiência continuavam segregados, independente de qual fosse a deficiência, eram todos encaminhados às escolas próprias, ou escolas que futuramente viriam a se chamar “escolas especiais”, quase sempre encontradas ao fundo das instituições. Muitos chegaram a pensar que, independentemente da deficiência, a pessoa poderia ser “curada” a partir de uma inserção na educação. A luta pelo reconhecimento

legal e os devidos direitos a estas pessoas com deficiências e déficits cognitivos continuou.

No Brasil, as classes especiais, segundo Mazzotta (1996), surgiram na década de 1960, tendo como aporte legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, constatando-se a necessidade de integração social dos indivíduos com deficiência, o que iniciou a um movimento de integração em ambientes escolares, representando um grande avanço na luta pela conquista igualdade e dos seus direitos.

Segundo Mazzotta (1996), a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e de 1957 a 1993, com decisões oficiais e de âmbito nacional. Dentre as normativas legais a seguir, destaca-se a posição do Brasil em relação à educação como um todo e, especificamente, à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas (A, B e C). Na letra D observa-se uma postura mundial a ser seguida pelos países em relação à educação especial.

A - Lei nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aponta que a “educação dos excepcionais” deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

B - Lei nº 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Prevê “tratamento especial aos excepcionais” (aspas incluídas pelas autoras).

C - A Constituição Federal (1988) -Assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998, Artigo 3º, Inciso IV).

Além disso, a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no Artigo 208, Inciso III, garante o Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

D - Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) - Unicef - Aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em

Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa Declaração tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Seu Artigo 3º trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento diz que é necessário garantir o acesso à educação com igualdade aos portadores de qualquer tipo de deficiência.

Observa-se o crescente interesse por parte das autoridades governamentais em disseminar e apoiar a educação especial. Tal se dá também com os teóricos e teóricas e profissionais da educação. Temas como ambiente escolar, formação de professoras e professores para atuarem nesta área, atividades inclusivas, dentre outros, são alvo de debates, pesquisas, teses, seminários e diversas outras formas de expressão.

Quando tratamos sobre ambientes educacionais inclusivos nos remetemos à educação inclusiva, sendo um processo que pode ser entendido como a busca por recolocar na rede de ensino, em todas as etapas e modalidades, as pessoas excluídas, portadoras de necessidades educacionais específicas, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos. A palavra mais importante neste contexto de mudança é: respeito. Respeito às diferenças, sejam elas de que ordem forem e, também, em relação a todas as condições que estão à volta destas pessoas e apresentam algum tipo de deficiência. Além de respeito à diversidade, a inclusão visa socializar e integrar por meio do ambiente escolar os portadores de deficiência. Tal atitude passa a ser um objetivo da maioria de educadoras e educadores especiais e dos demais profissionais da área, sendo defendida e apoiada por todos.

O princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição educacional, é a base do movimento em favor da inclusão. Possui o significado de que todos os discentes têm direito de frequentar a escola regular onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos e todas, no mesmo espaço escolar, com oportunidades iguais.

Segundo Mantoan (2003, p.91), “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, e entende-se por conviver, não apenas estar presente, e sim interagir, participar. Tal prerrogativa de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós se dá pela capacidade de reconhecer e aprender a respeitar o outro.

Uma sociedade inclusiva valoriza a diversidade, fortalece a aceitação das diferenças individuais e acolhe todas as pessoas, sem exceção. Nela se aprende a conviver com o outro. Assim se configura a educação inclusiva. Para o, ou a estudante com deficiência física, com comprometimento mental, com altas habilidades, para as minorias, para qualquer criança que é discriminada por estes ou por outros motivos. Cabe destacar a importância da educação inclusiva desde a Educação Infantil, onde a criança não é separada do convívio e aprendizado de estudantes de uma escola regular, permitindo que se desenvolva como parte integrante da classe a que pertence. Fortalecendo um processo educacional para todas as crianças, independentemente da sua condição.

Na Educação Infantil a criança deve ser instruída, desde a mais tenra idade, ao que é dela por direito, um ensino que respeita as diferenças, estimula a prática do amor e do carinho com todos os colegas, independente de sua necessidade ou condição específica, o exercício da paciência, o olhar que não discrimina, que não julga e nem menospreza e que é capaz de ver a diferença com empatia. Tais práticas são capazes de garantir o direito de todas as crianças à educação inclusiva e às boas experiências desde a creche.

No âmbito escolar, tanto na sala de aula como no pátio escolar ou no refeitório, em toda parte, a professora e o professor possuem, muitas vezes, um papel decisivo de mediador dos processos de inclusão. Além do professor e da professora, a estrutura escolar também necessita estar de acordo com as necessidades de cada aluno e aluna, e possíveis necessidades de estudantes que possam vir a ingressar naquela instituição de ensino. Também o conhecimento de alunas e alunos em relação à aceitação e respeito à diferença é algo que pode ser trabalhado em sala de aula e fora

dela, com discentes e docentes, a fim de que possam saber receber e incluir a aluna ou o aluno que possui alguma deficiência.

O docente, em sua prática, deve trabalhar a capacidade de criatividade, de criação, de inventar e reinventar, criar e recriar oportunidades de convivência, provocar desafios de interação e aproximação, estabelecer contatos com os diversos e distintos saberes, planejando de forma flexível, mas objetiva, entendendo que a comunhão, a busca do semelhante e o reconhecimento de que ninguém detém a verdade de um saber único, favorece a troca, a parceria e a segurança em todos os tipos de realidades educativas, inclusivas ou não. Todas essas estratégias consideram a perspectiva da aprendizagem como sendo o centro do processo cognitivo, também em ambientes inclusivos.

Nesse contexto inclusivo, a professora ou o professor tem que realmente acreditar no processo de inclusão como algo possível na construção do saber e do sentir. Dessa maneira, estará exercendo seu papel fundamental para assegurar a educação inclusiva, que é a desejada por todos, semeando assim um futuro, tanto social quanto educacional nas educandas e educandos, que favorece atitudes menos discriminatórias e mais comunhão de esforços na proposta de inclusão.

As práticas pedagógicas de professoras e professores em um ambiente inclusivo precisam ser voltadas e planejadas para todos e todas, embora possuam especificações para alunas e alunos que possuam alguma deficiência e\ou alguma necessidade específica. Dessa maneira, a professor ou professor necessita estar atento às alunas e alunos e as suas especificações, organizando assim práticas compatíveis com todos e todas presentes naquela turma, possuindo ou não alguma necessidade específica. A fim de que o grupo possa desenvolver aprendizagens, realizar as atividades, cada um a sua maneira e, também, interagir, aumentando e melhorando a confiança e as relações interpessoais em sala.

Fundamentando-se teoricamente em Vigotski (2001), que considera o desenvolvimento e a aprendizagem como processos distintos, mas interdependentes, Gomes (2002) afirma que o

primeiro está submetido ao segundo, desta forma, temos o biológico sendo transformado pelo meio social, histórico e cultural. Trata-se de uma afirmação em uma perspectiva Histórico-Cultural que considera o desenvolvimento como a soma dos processos elementares (origem biológica) mais as funções psicológicas superiores, que tem origem na inserção da criança na cultura humana (origem sociocultural) e assim, a aprendizagem se torna a força motriz para o desenvolvimento.

De acordo com a Teoria de Vigotski (1991), “existe uma relação entre o determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKI, 1991, p.10). Isso quer dizer que a aprendizagem, potencializada pela mediação e instrução da professora ou do professor, deve ser coerente com o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. A partir daí surge um dos conceitos mais difundidos da Teoria de Vigotski e essencial para a compreensão da relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento iminente.

Para a educação não existe uma receita de bolo, não existe uma metodologia que seja eficaz em todas as circunstâncias e com todas as alunas e alunos, pois cada turma terá uma característica especial, cada aluna e aluno aprenderá de uma maneira diferente. Mas o docente deve atentar-se para aquilo que a criança não quer mostrar, para o que está oculto e, pouco a pouco, conseguir atingir a sua individualidade, a sua subjetividade. Tunes, Tacca e Bartholo Jr (2009) afirmam que “é preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar” (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2009, p.697).

Segundo Vigotski (2001), a aluna ou o aluno é quem dirige o seu próprio processo de aprendizagem, à professora ou professor cabe, então, organizar o ambiente social para que a aprendizagem ocorra. Como já dito anteriormente, o papel docente nesta perspectiva torna-se mais complexo porque muitas de suas funções “devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do

desenvolvimento do aluno” (TUNES; TACCA; BARTHOLO; 2009, p. 697) e exige comprometimento e responsabilidade maiores.

Além da postura da professora ou professor, a escola, enquanto instituição educativa, desempenha um papel relevante na interação docente-discente pois é o palco em que diversas situações propiciam esta interação. Principalmente no que tange a sua dimensão socializante, que prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.

Segundo Vigotski (2001) a relação docente-discente não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, em que a aluna ou aluno deve ser considerada ou considerado, como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção e conhecimento. Neste contexto, a professora ou professor tem um papel fundamental neste processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão, cabe à professora ou ao professor considerar o que a aluna ou o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Atuando então, intermediando todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Vigotski (2001), afirma que esta interação da professora ou do professor não é direta, mas sim mediada. Existem dois tipos de elementos mediadores da aprendizagem: os instrumentos e os signos, sendo que o primeiro (os instrumentos), correspondem a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Diferentemente dos animais que também usam instrumentos, o ser humano tem a capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins, guardando-os para seu futuro, e transmitem a sua função e metodologia de construção para outros integrantes do grupo social. O segundo (os signos), correspondem às ferramentas da atividade psicológica, com papel semelhante ao dos instrumentos no trabalho, ou seja, auxiliam a nossa mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado. Ainda segundo Vigotski (2001), instrumentos e signos são considerados essenciais para o

desenvolvimento dos processos mentais superiores, além de mostrarem a importância das relações sociais entre os indivíduos.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, com ambientes inclusivos, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e de respeito, no qual todas e todos se sintam mobilizados a pensar em conjunto. Para Vigotski (2001) é importante perceber como a aluna ou o aluno se constitui na relação com o outro, possibilitando novas experiências e conhecimento, e a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluna ou aluno sejam respeitadas. De acordo com Vigotski (2001), a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, sendo mediada pela interação entre a linguagem e a ação. A mediação é, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo ensino-aprendizagem.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a relação docente-discente é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino-aprendizagem. De acordo com a abordagem de Paulo Freire (2005), percebe-se uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. Diálogo é encontro humano, um encontro necessário em todas as relações, seja na relação docente-discente, discente-discente, família-docente, família-discentes e, também, família-escola. No entanto, Paulo Freire defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte de educadoras e educadores, quando acreditam no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos homens e mulheres. Assim, afirma Paulo Freire: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78).

Questões como as defendidas por Paulo Freire (1987), onde a interação social é fundamental no processo ensino-aprendizagem se complementam com a pedologia de Vigotski (1996), que vê a

influência do meio no desenvolvimento da criança somada às demais influências, como o nível de compreensão, de conscientização, da apreensão daquilo que ocorre no meio.

Além da relação docente-discente, também deve existir a relação discente-discente que é essencial no processo de desenvolvimento de cada criança, tendo ou não alguma deficiência. Nesse âmbito, evidencia-se a importância da interação entre alunas e alunos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, pois eles e elas, por meio das diversas situações que uma sala de aula pode apresentar, desenvolvem seu pensamento social de como agir e de como reagir às situações, mediante auxílio de pais, professoras e professores. Em sala de aula alunas e alunos aprendem a conviver com as diferenças e a respeitá-las.

Considerações finais

A educação é algo dinâmico, que acompanha o desenvolvimento da sociedade e que está sempre em movimento, adaptando-se aos governos, aos movimentos sociais, às pesquisas acadêmicas e aos anseios da sociedade civil.

Em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, a dinâmica é a mesma. Observa-se, ao longo da história, uma evolução em relação ao tema. As legislações nacionais seguiram este percurso, respondendo aos anseios de um segmento social que clamava pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, e a favor da educação especial.

Desta forma, o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo na instituição educacional, é a base do movimento em favor da inclusão.

Outro importante componente que veio somar-se às reivindicações, é a relação de respeito que deve existir nos ambientes educacionais. O respeito leva à aceitação das diferenças e à empatia com o próximo. Tal tema foi abordado por diversas autoras e autores da área educativa, tais como José Roberto Torero e Nye Ribeiro, dois autores de livros infantis que souberam

trabalhar o tema da inclusão em uma linguagem própria para crianças. Materiais desta natureza são importantes recursos para professoras e professores da Educação Infantil.

As interações sociais (docente-discente, discente-discente, docente-família) passaram a ter destaque em pesquisas, e várias autoras e autores se debruçaram sobre este tema. Agregado a ele, o tema diálogo também veio somar nos discursos sobre educação inclusiva.

Como é possível observar, a evolução da temática tem ocorrido a passos lentos, contudo constituíram-se fundamentais para que melhorias fossem implementadas. Cabe aos profissionais da educação, em todas as esferas, continuar neste movimento tão importante da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **DOU** de 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acessado em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU** de 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **DOU** de 5 dez. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 09 jul. 2020.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. *In*: STOBAÛS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, v. 8, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógica**. (cap. 3). Campinas, SP: Alínea, 2006.
- TUNES, Elizabeth; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto. Dois Sentidos do Aprender. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (org). **A complexidade da aprendizagem** – Destaque ao ensino superior. Brasília: Alínea, 2009.
- TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BARTHOLO JÚNIOR., Roberto. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. WCEFA, Jomtiem, Tailândia, 1990.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Aulas sobre pedologia** – 1933-1934. (4^a aula, p. 698-699). Iviejsk: Ed. da Universidade de Udmursk, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Psicologia e Pedagogia**. Moraes, 1991. (pp 1-17).

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1928). 2001.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

19. Gênero e Teoria Histórico-Cultural: dialogando sobre currículo da Educação Infantil

Larissa Câmara Rodrigues Barros
Carolina Helena Micheli Velho

Introdução

Neste trabalho, analisamos e refletimos se no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal estão contempladas as questões de gênero, como se articulam com a Teoria Histórico-Cultural e discutimos sua importância. Para tanto, o embasamento teórico se volta para autoras e autores que abordam gênero, Teoria Histórico-Cultural e currículo, como Louro (2014), Macedo (2013) e Mello (2015).

O artigo, portanto, tem o intuito de identificar se as questões de gênero estão presentes naquele documento, como são expostas e porque são importantes na Educação Infantil, tendo a Teoria Histórico-Cultural como base teórica para a discussão. Assim, iniciamos o texto explicando sobre os estudos que utilizaremos para a análise e reflexão.

A cultura é um conjunto de concepções, hábitos, normas, condutas de diferentes grupos sociais em várias regiões do mundo. Muitas vezes, em uma cultura podem ocorrer discriminações, preconceitos, sexismo, etnocentrismo com o diverso – *outro* – por desconhecimento a seu respeito. Com isto, teorias e pesquisas das Ciências Humanas, e a Teoria Histórico-Cultural, vêm com o objetivo de tentar compreender o porquê de tanta desigualdade social, econômica e política, e fazer com que a sociedade transcenda pensamentos hegemônicos, como os de gênero.

Os estudos desta área trazem uma sensibilidade ao olhar o sujeito. É preciso entender que esta categoria enxerga o ser humano

e o reconhece como sujeito, com o seu modo de ser e estar no mundo, analisando seu *locus social*¹ e as relações de poder existentes na sociedade², articulando com outras marcas sociais, como raça, por exemplo.

Sendo assim, o gênero³ vai se constituindo a partir das interferências sociais e culturais, ou seja, a construção do sujeito que, segundo Barros (2018, p.16), “depende do momento histórico e da cultura do grupo e da classe social para a produção do que é ser mulher/homem”. Diante dessa produção, conforme o período histórico-cultural, deve-se observar se há desigualdades, segregações e distinções entre os gêneros, como papéis sociais, posições e espaços.

A despeito disto, a Teoria Histórico-Cultural aborda que a cultura e o período histórico vão influenciar nas construções das subjetividades, capacidades psíquicas, concepções e modos de vida, subsidiando, na educação como um todo, do ponto de vista de Mello (2015, p. 2), “a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza”. Assim, os estudos sob a perspectiva Histórico-Cultural investigam como o processo formativo é feito nas primeiras fases da vida, isto é, durante a infância, auxiliando a educação a entender como é possível construir um aprendizado e desenvolvimento que tenham significado para as crianças.

Para que estes estudos possam subsidiar todas as etapas da Educação Básica é preciso que estejam presentes nos documentos

¹ É a análise de Djamila Ribeiro sobre o local onde um indivíduo se encontra em um grupo social e suas condições sociais (2017).

² É preciso ressaltar que o artigo vai tratar da ideia de gênero e suas relações na linha de pensamento Ocidental, como Louro (2014) o aborda. Vale lembrar que, segundo Oyèrónké (2004), em outras culturas, como a Iorubá, os papéis sociais são separados a partir da antiguidade, e não, do gênero.

³ Neste artigo, trabalharemos o gênero na perspectiva de mulheres e homens cisgêneros, tendo ciência dos diversos gêneros, pois a sociedade condiciona as crianças a seguirem o seu modelo social de acordo com o sexo biológico e pela luta que as pautas feministas trazem diante a desigualdade social, econômica e política entre mulher e homem.

oficiais e curriculares. Em relação à Educação Infantil, de acordo com Barros:

É nesta etapa da Educação Básica que a criança inicia-se a ser mais independente, pois sai do núcleo familiar, aprende a conviver com outras crianças que trazem diferentes modos de ser e de estar no mundo, descobre outros conhecimentos e, então, avança no processo de reconhecimento de sua singularidade (BARROS, 2018, p. 18).

Ou seja, tanto nos currículos da Educação Infantil como nos projetos-pedagógicos e propostas pedagógicas, devem estar explícitas estas exigências que os documentos expõem. O currículo é uma construção social, isto é, desenvolvido subjetivamente pelos atores e instituições sociais, como gestoras e gestores, professoras e professores, comunidade, trazendo suas concepções de mundo, conforme Macedo (2013).

Entretanto, por ser constituído diante da subjetividade, pode-se encontrar linhas de pensamentos hegemônicos⁴ defendidos por algum grupo/classe social, que os entende como verdade absoluta, e que precisam estar no currículo para passar de geração a geração, continuando no poder. Por isso, a importância das redes e sistemas de ensino seguirem o que está explícito nas diretrizes educacionais, como o Currículo em Movimento, pois amparam a educação, garantindo qualidade e igualdade entre as classes sociais, gêneros, raças, podendo, assim, as educandas e os educandos, mudarem sua realidade social.

Contudo, diante disto, a análise proposta neste artigo tem por base o documento curricular que orienta a Educação Infantil no Distrito Federal.

O diálogo

⁴ Categoria feita por Antonio Francesco Gramsci (1978).

Como foi visto anteriormente, os estudos de gênero vêm com o intuito de investigar a construção social e cultural e de identificar porquê ocorre a subalternização dos sujeitos, especificamente das mulheres negras e brancas na sociedade. Já a Teoria Histórico-Cultural vai a fundo para compreender como o meio social interfere e realiza a mediação no desenvolvimento humano, explicando que se a criança não for sujeito-ativo de sua educação ou não puder ser livre para explorar e conhecer, não ampliará suas qualidades, habilidades e capacidades humanas.

A despeito disto, para se ter um entendimento de como se constrói a desigualdade entre os gêneros, precisa-se compreender que ela acontece a partir do conhecimento do sexo do bebê. Depois desse conhecimento, o corpo é o primeiro a ser envolvido por convenções sociais e culturais, que, então, conforme Sant'anna (2000, p. 50), “além de ser um processo histórico, o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos”. Desta maneira, podem surgir ideias, suposições de sexualidade e imposições diante ao corpo, produzido pelo momento histórico e cultural, podendo se tornar uma objetificação de padrões culturais e sociais de gênero, como a feminilidade e a masculinidade, tendo, assim, a produção cultural do corpo⁵.

Com essa produção cultural, iniciam-se as construções de subjetividade – identidade de gênero, no caso – seguindo para os papéis sociais dos gêneros. Para o entendimento do conceito subjetividade, deve-se saber que é construída a partir dos outros, da relação que o indivíduo tem com o seu meio social, do ponto de vista do antropólogo Gilberto Velho (2006, p.21), “assim, seja a interação, a sociedade ou a cultura, a *subjetividade* – o *interno* – é produzida, condicionada, fabricada pelo *externo*. O indivíduo ou o self, dependendo da vertente, é essencialmente *social*”. Sendo assim, a produção humana está entrelaçada com o outro, com a cultura, com a história.

⁵ Categoria criada por Silvana Vilodre Goellner (2013).

Diante dessa indissociabilidade entre o indivíduo e o meio, compreende-se que a criança, desde bebê, vai formando sua consciência através de interações, desenvolvendo qualidades ou habilidades, como Vigotski expõe, de acordo com Mello:

Para Vigotski, a formação – e o desenvolvimento – das qualidades humanas em cada criança se caracteriza por um processo que chamou de lei geral do desenvolvimento: antes de ser individual, isto é, antes de ser uma característica, ou uma qualidade da criança, essa qualidade ou habilidade deve ser exercitada coletivamente, socialmente, isto é, em situação externa à criança e só depois é internalizada, passando a fazer parte de suas qualidades pessoais (MELLO, 2015, p. 5).

Portanto, quando a criança começa a interagir com o meio, inicia seu processo humano, ou seja, sua inserção na cultura e na história, descobrindo os objetos da cultura por meio da mediação dos outros, isto é, aqueles que possuem experiências com o meio e os seus objetos.

Com a explicação da construção da subjetividade, seguimos para os papéis sociais. Os papéis sociais concernentes ao gênero são constituídos a partir de um grupo ou classe social e de instituições sociais, em posição de domínio, para externar o que pensa e de impor sobre cada gênero o que deve seguir, fazer, agir, se comportar. Muitas vezes nestes padrões podem ser encontrados discriminações e preconceitos, como o machismo, a misoginia, o racismo, a lgbtfobia. Um fator que impera na determinação da escolha dos caminhos, de acordo com quem está no topo da hierarquia social, é o biológico, fazendo com que aconteça a divisão sexual do trabalho.

Assim, os papéis de gênero podem ser vistos nos ofícios dos indivíduos, como, por exemplo, quem, majoritariamente, é contratada para trabalhar na Educação Infantil, é a mulher. É atípico ver homens nesta profissão e neste espaço de educação, como frisa Louro:

[...] A escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares [...]. Em tais relações e práticas escolares, as ações das agentes educativas devem guardar, pois, semelhança com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 2014, p. 92).

Com isto, percebe-se que instituições sociais constroem as representações de gêneros e seus papéis. Isto está relacionado com a cultura Ocidental, pois acredita-se que a mulher nasce com um dom de cuidar, então, associa-se a ela, preferencialmente, o papel social em espaços concernentes ao lar.

A respeito disto, a educação se torna um mecanismo muito importante para quebrar o ciclo de desigualdade entre os gêneros, fazendo com que ocorram transformações da realidade social. Como visto anteriormente, o currículo é uma construção social desenvolvida pelos atores sociais de acordo com o meio social, entendendo que é bem mais do que um documento. Desta forma, o Currículo em Movimento do Distrito Federal surge em 2014, constituindo-se a partir de um embasamento teórico Histórico-Cultural e Histórico-Crítico, de outros documentos oficiais, de textos acadêmicos e de ações coletivas realizadas nas redes públicas, como a “Plenarinha do Currículo”, envolvendo crianças e profissionais da educação, com o objetivo de dar vez e voz às crianças, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014, p. 12 e 13).

Após quatro anos, chega a segunda edição deste documento curricular. O texto começa expondo que é preciso estar sempre se renovando diante às necessidades sociais e locais, às novas diretrizes curriculares, e que os atores sociais devem ter o conhecimento dele, como a gestão, o coletivo docente, as equipes de apoio, os serviços gerais, as e os representantes da comunidade.

Em seguida, o documento reflete sobre o território do Distrito Federal, mostrando que há uma diversidade bastante acentuada em relação aos grupos sociais, as culturas, a história, as paisagens e o bioma que o compõem. Assim como a necessidade e a importância de incluí-los para desenvolver uma aprendizagem e desenvolvimento significativos, como expõe o Currículo em Movimento:

São as peculiaridades de cada território que dão subsídio para a formulação do currículo que contribui para o planejamento, para a prática pedagógica e para a avaliação do processo educativo. É primordial pensar sobre o território que se constitui, influencia a atuação pedagógica e que, dialeticamente, sofre a influência de todos os educadores (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11 e 12).

Quando um currículo explicita todos estes pontos, as atividades que serão oferecidas às crianças terão a finalidade de inseri-las na história e no social, desenvolvendo capacidades, logo, implicarão significado de como se envolver com a sociedade sabendo como se portar, se relacionar com o outro, utilizar objetos da cultura, principalmente, local. Do ponto de vista de Bissoli:

É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência) (BISSOLI, 2014, p. 590).

Assim, na aprendizagem e no desenvolvimento deve-se expor e envolver o externo para conhecer, reconhecer e significar. Neste sentido, é relevante destacar que, quando se fala a respeito da diversidade humana e cultural em um documento curricular, é preciso compreender a importância de reconhecer e mostrar às crianças que existem vários modos de ser e estar no mundo, ou seja, nos planejamentos e nas práticas pedagógicas deve haver a

abordagem – a inclusão do diverso – sem distinções ou preconceitos. O Currículo vai abordar isto no 3º subtítulo “O Distrito Federal e suas crianças: um olhar à diversidade cultural das infâncias”:

Deve-se considerar, na instituição que oferta Educação Infantil, os momentos de trocas de experiências, em que as crianças compartilhem sua cultura, aprendendo umas com as outras, enriquecendo seu repertório cultural e de seus pares. É importante mencionar as experiências que alguns grupos sociais possuem em meio à coletividade, com os anciãos, com o território, com os recursos naturais, as tradições, os costumes, entre outras, que podem ser compartilhadas com os que não usufruem desse contexto, inclusive em atividades realizadas nos espaços fora dos muros da instituição educativa (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 15).

Desta forma, as relações sociais e o conhecimento do diverso fazem com que haja a construção da subjetividade – a singularidade – e do respeito por outras subjetividades. Um ponto muito relevante que o Currículo em Movimento traz neste subtítulo é a questão racial. É importantíssimo discuti-la com as crianças, pois é necessário quebrar o racismo estrutural⁶ existente na nossa sociedade.

Quando se aborda questões de gênero, não se deve separá-la de outras questões como as de raça e de classe, porque há uma intersecção entre elas. Por exemplo, uma mulher negra, economicamente vulnerável, está sujeita a ser mais subalternizada do que uma mulher branca na mesma situação, ou seja, como destaca Ribeiro (2017, p. 41), “a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto”. Portanto, é preciso frisar que as estruturas de opressões direcionadas às mulheres são distintas entre negras e brancas.

⁶Oliveira e Carvalho (2017) explicam que o racismo estrutural faz parte da construção social, histórica e política da sociedade e como é tratado por ela, firmando-se como regra.

Visto isto, pontuamos que a palavra gênero aparece pela primeira vez no documento curricular fundamentando-se em Prestes (2013), no 5º subtítulo, “Crianças e infâncias (con)vivendo na Educação Infantil”, como expõe:

Desse modo, as crianças, para além da filiação a um grupo etário próprio, são sujeitos ativos que pertencem a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. São sujeitos sociais e históricos, marcados pelas condições das sociedades em que estão inseridos. Significa dizer que são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, produtoras de cultura e que, também, são influenciadas pela cultura (PRESTES, 2013 apud DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

Desta maneira, abordar que as crianças são sujeitos com marcas sociais e que é necessário respeitá-las na aprendizagem e desenvolvimento, tratando-as como sujeitos de direito e proporcionando uma relação entre elas, faz toda a diferença para se visar a uma educação democrática. Assim, entendendo que as educandas e os educandos são sujeitos diversos, o âmbito escolar é marcado pela transversalidade, pois junta-se o conhecimento científico com o cotidiano, então, conforme o Currículo em Movimento:

O cotidiano de educação coletiva é permeado por essa transversalidade, que reclama ações acerca da biodiversidade e diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e configurações familiares, inclusão das crianças com deficiência, atendimento à heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens e diversas formas de viver a infância e convivências entre as gerações (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 29).

Sendo assim, a escola e o coletivo docente, nas práticas pedagógicas, devem promover a liberdade de conhecer, explorar, experimentar, manusear, brincar com quem e com o que as crianças desejarem, não havendo interferências discriminatórias, distinções de objetos e segregação de espaços de acordo com os gêneros.

Por que frisar isto? Porque, como foi visto a escola, professoras e professores não têm neutralidade, e podem trazer nos discursos, nas práticas, nos materiais didáticos, nos painéis, no espaço, suas subjetividades, suas concepções de ser humano e de como agir, segundo a perspectiva de pensamento do meio social de onde vêm ou se inserem, podendo “transmitir” para as crianças o sexismo – e o racismo – e fabricar sujeitos, como trata Louro:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teoria, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014, p. 68).

Portanto, em vista disto, é importante que haja uma problematização por parte da escola sobre o trabalho e o espaço pedagógico conjuntamente com o coletivo docente, até mesmo com a comunidade, questionando sempre se suas práticas de ensino são democráticas, se carregam ou não discriminações e preconceitos com os gêneros – e outras marcas sociais –, atentando sempre a fim de não perpetuá-los, porque a criança aprende e se desenvolve com o outro, incorporando atitudes referentes a situações que acontecem cotidianamente e que lhes são transmitidas e, assim, internaliza e naturaliza.

Considerações finais

Durante este trabalho, foi visto que os estudos de gênero e a Teoria Histórico-Cultural oferecem um entendimento de como a cultura implica na construção do sujeito, de como se humaniza, iniciam-se e estruturam-se as relações desiguais de gênero.

Explicitamos também que a educação é um caminho para desconstruir perspectivas discriminatórias e preconceituosas, subsidiada por documentos curriculares, como o Currículo em Movimento. Nele, pôde-se perceber que há uma visão democrática, expondo a importância de se olhar o diverso, para as questões de gênero e de outras marcas sociais, de promover uma aprendizagem e desenvolvimento que inclua a liberdade de ser, conhecer, experimentar e conviver. Com isto, o aparecimento de gênero legitima a relevância de se falar sobre, pois um documento como este traz respaldo para se ter a liberdade de mostrar e de se relacionar com o diverso, e a variedade de escolhas que podem ser feitas independentemente do gênero.

Contudo, este artigo tem como propósito incentivar uma reflexão por parte de profissionais da educação sobre o porquê de dialogar e discutir questões de gênero, entendendo que é uma forma de desconstruir ideias hegemônicas, repensando as práticas pedagógicas, tentando com que cesse este ciclo de pensamentos e atitudes machistas, sexistas, misóginas, racistas e lgbtfóbicas.

Referências

- AMBROGI, Ingrid Hötte. **Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

BARROS, Larissa Câmara Rodrigues. **A abordagem de gênero no currículo da Educação Infantil e suas implicações nas construções de identidades das crianças**. Brasília: UNB, 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Desenvolvimento da personalidade da criança**: O papel da Educação Infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. – 1ed. – Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. – 2 ed. – Brasília: MEC/SEB, 2018.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. *In*: **Cadernos Pagu-raça e gênero**, v.6, n. 7,p.67- 82, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni di Cárcere*. Roma: Instituto Gramsci, 1978.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed., Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed., 2001.

LEÃO, Lísley Monteiro; SANTOS, Larissa Andrade dos. A teoria histórico-cultural e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo:** uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.
- MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Pro-Posições - Vol. 10 N° 1 (28), mar. 1999.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9ª ed. RJ: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, Adriel Seródio de; CARVALHO, Acelino Rodrigues de. **A desigualdade racial do Brasil: O racismo estrutural e o determinismo social.** *Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça/RJDSJ*, v. 5, n. 1, p. 228/230, Nov-Dez/2017.
- OLIVEIRA, João Manuel de. **O rizoma “gênero”: categoria de três genealogias.** E-cadernos CES, 15, 2012.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o Gênero: Fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** Dakar, CODESRIA, 2004.
- RAAD, Ingrid LilianFuhr. **As ideias de Vigotski e o contexto escolar.** *Rev. Psicopedagogia* 2016; 33(100): 98-102.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. **Descobrir o corpo: uma história sem fim.** *Educação e Realidade* 25{2}: 49-58, jul/dez. 2000.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre: v.16, nº2, p.5-22, jul/dez., 1990.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração.** Gilberto Velho. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento:símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes e Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.** 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV:psicología infantil.** Moscou: Editora Pedagógica, 1984.

20. A Educação Infantil e o trabalho pedagógico no contexto da Educação Especial

Loyane Guedes Santos Lima
Maria do Socorro Martins Lima

Introdução

A cultura é a origem de formas especiais de comportamento, pois realiza a modificação da atividade guia das funções psíquicas e cria um novo nível de comportamento humano em seu desenvolvimento histórico.
(VIGOTSKI, 1995).

Este estudo parte do contexto histórico da pandemia pela COVID – 19 durante o período de atendimento não presencial das crianças em turma de classe especial em um Centro de Educação Infantil – CEI da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em 2020. Essa conjuntura vem afetando de forma complexa toda a organização social dentro e fora do ambiente da instituição educativa, envolvendo aspectos subjetivos e materiais, as estruturas familiares e toda rede de serviços essenciais e não essenciais como saúde, segurança, comércios, espaço de cultura e lazer etc. A conjuntura política nacional demonstra-se instável, seus representantes perdidos e desorganizados diante de um problema mundial que, no Brasil, se destaca pela discrepância entre as classes sociais, entre o empresário de grande porte e o comerciante da rua perto de casa, entre aquele trabalhador que possui o plano de saúde e aquele que depende unicamente da rede pública de saúde, entre aquela criança matriculada na rede privada de ensino e aquela que tem acesso à rede pública de ensino.

Assim, este estudo pretende analisar como se dá a organização do trabalho pedagógico durante a pandemia da COVID-19, na etapa da Educação Infantil, direcionando para as discussões no âmbito da Educação Especial na escola da infância. Partimos da ideia de que a base para a organização do trabalho pedagógico tem como eixo principal as concepções teóricas acerca do desenvolvimento infantil de todas as crianças, e não apenas das crianças com desenvolvimento atípico.¹

Conforme os pressupostos do materialismo histórico-dialético (MARX, 1989) e da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2016), entendemos o trabalho como uma categoria ontológica do ser social, ou seja, o homem ao nascer já se encontra numa sociedade que apresenta necessidades de transformar a natureza para sua sobrevivência no contexto social, apropriando-se de outros instrumentos culturais já elaborados ao longo da história. Saviani (2013, p. 11) em seus estudos destaca a relação deste processo criativo com a educação como “um fenômeno próprio dos seres humanos” e ainda ressalta que “no lugar de se adaptar a natureza, o homem transforma a natureza pelo trabalho. Assim, a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como sendo um próprio processo de trabalho”.

O texto terá a seguinte organização: na primeira parte apresentamos as principais concepções do desenvolvimento infantil conforme a Teoria Histórico-Cultural; na segunda parte discutimos sobre questões legais e teóricas da Educação Infantil e da Educação Especial; a terceira parte contém o relato de experiência do trabalho da primeira autora² do texto enquanto professora de classe especial na Educação Infantil, sendo também um registro histórico e pedagógico em tempos de atendimento não presencial das crianças. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

¹ Vigotski (2016) utilizava o termo pessoa com desenvolvimento atípico para referir-se à pessoa com deficiência.

² Loyane Guedes Santos Lima.

Desenvolvimento infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

O estudo do desenvolvimento infantil sob viés da Teoria Histórico-Cultural implica em um mergulho profundo na compreensão dos fenômenos sociais e da relação dialética entre a filogênese e ontogênese da espécie humana. Ou seja, para essa concepção o desenvolvimento do sujeito não ocorre apenas de forma natural (biológica) ou hereditária, mas também, principalmente, pela própria ação criadora do homem que se encontra em um processo de humanização por meio do desenvolvimento cultural (social). O homem durante sua história tem a capacidade de transformar a natureza por meio do trabalho, provocando a criação de necessidades e motivos culturais. “Toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer suas necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver a vida” (LEONTIEV, 2017, p. 39).

Quando falamos nos aspectos biológicos na educação da infância, é de extrema importância compreendermos os marcos do percurso cronológico sistematizados na periodização do desenvolvimento psíquico que apresenta uma sistematização entre as idades ou períodos e suas respectivas atividades principais, também conhecidas como dominantes ou atividade-guia. Desta forma, no contexto da Educação Infantil temos: primeiro ano (0-1 ano): comunicação emocional direta; idade inicial/primeira infância (1 – 3 anos): atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar (3 – 5 anos): brincadeira de papéis sociais (ELKONIN, 2017).

Em cada fase a atividade-guia sendo bem estimulada socialmente colabora no aparecimento das neoformações, como algo novo no desenvolvimento humano. Estas provêm de uma necessidade e um motivo conforme a periodização e a situação social de desenvolvimento. “As necessidades do homem subjetivamente se manifestam como desejos e tendências”, uma vez que aparecem e são satisfeitas, regulam a “atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou desaparecimento dessa necessidade” (LEONTIEV, 2017, p. 45).

Dessa forma, não é negado o biológico, mas destaca-se a apropriação da cultura, provocada por outro sujeito com mais experiência dentro de um processo ativo e educativo.

No âmbito da educação a função do professor ou da professora no campo dos estudos da formação docente tem sido conceituada como “ensinar algo a alguém” (ROLDÃO, 2007). Todavia, sob o viés da Teoria Histórico-Cultural, este conceito aponta discussões, um grupo (ARCE; VAROTTO, SILVA p. 2011) defende o uso do termo “ensino”, conceito historicamente construído no âmbito educacional relacionado a atividade de ensino do professor e de aprender do aluno, e outro grupo de pesquisadores (PRESTES, 2012) apresentando o termo “instrução” como algo a mais do que ensinar. A instrução

não é compreendida por nós como um conjunto de características, aspectos e qualidades que, em unidade e combinação, precisam garantir a transição tranquila da criança para nova etapa e, conseqüentemente, para a nova atividade-guia. Ela é um sistema único de relações e estruturas da consciência que se baseia na principal neoformação psicológica que garante alterações em todas as esferas da atividade vital da criança (KRAVTSOV; KRATSOVA, 2021, p. 24).

Para ambos os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural tanto o “ensino” quanto a “instrução” envolvem o trabalho dos ou das docentes com o processo de aprendizagem da criança. Esse processo só ocorreria mediante a transformação gradativa das funções elementares/naturais (de ordem biológica) em funções superiores/culturais, e do desenvolvimento de neoformações como a imitação, a imaginação criadora e o domínio da conduta por meio da apropriação do patrimônio cultural (conhecimento científico), observando a periodização e a situação social do desenvolvimento. Sendo as funções superiores a percepção, a memória lógica, a atenção voluntária, a vontade previsora, a linguagem com função comunicativa e o pensamento por conceito.

Destacamos que no âmbito da Educação Especial a transformação das funções elementares em superiores/culturais

relacionam-se ao conceito de compensação social. No percurso histórico, primeiro se entendia a compensação como o surgimento de uma função sensorial que pudesse superar uma outra função sensorial com “defeito” (termo utilizado conforme o contexto histórico). A concepção atual está associada ao contexto de compensação social, em que ocorre uma transformação de uma função elementar em uma função superior por meio da plasticidade neural. Assim, aquela função com problema pode ser reorganizada, surgindo novas funções. O defeito, aquilo que biologicamente aparece como impedimento para o desenvolvimento, pode ser compensado por meio de outros caminhos com o uso de instrumentos culturais produzidos historicamente pelo homem, e que são construídos a todo momento a partir de um contexto educacional.

Neste sentido, para a identificação de uma função com problema é necessário compreendermos a importância do conceito de zona do desenvolvimento proximal/iminente, “o que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos” (VIGOTSKI, 2016, p.112), ou seja, tudo aquilo que a criança não é capaz de realizar por si mesma, porém, pode aprender sob a orientação ou a colaboração de outro sujeito mais experiente. Para Vigotski (2021) há uma diferença significativa no processo de desenvolvimento proximal/iminente entre um sujeito atípico e o típico (termos utilizados conforme o contexto histórico), também ressalta que cada pessoa apresenta diferentes zonas de desenvolvimento/iminente e que a identificação dessa zona de desenvolvimento proximal/iminente é importante para conhecermos o desenvolvimento futuro. Aqui se encontra o eixo principal do trabalho pedagógico, pois é na identificação das zonas de desenvolvimento proximal/iminente e das necessidades de aprendizagens de cada criança atípica ou típica, por meio de uma boa avaliação diagnóstica, que o professor enxergará as possibilidades de desenvolvimento, organizando seu planejamento com a sistematização dos elementos didáticos.

A Educação Infantil no contexto da Educação Especial

Conforme o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 18) as crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses são o público-alvo da Educação Infantil, a qual “volta-se para expressão dos direitos humanos, com foco na dignidade e no direito de aprendizagem das crianças”. Esse direito envolve inúmeros fatores, já que até 2016 esta etapa da Educação Básica não era obrigatória, além de carregar a marca cultural de assistencialismo e preparação para o ensino fundamental. Isso se torna ainda mais evidente no campo da Educação Especial, pois se formos refletir sobre essa temática, quantas crianças com deficiências sensoriais (visual e auditiva) e física, com Transtorno do Espectro Autista – TEA e Superdotação/Altas Habilidades só adentraram o espaço da instituição educativa a partir desta obrigatoriedade, com perdas importantes no processo inicial de desenvolvimento?

Pensamos que, culturalmente, as famílias ainda não compreenderam a importância de cuidar e educar na Educação Infantil, principalmente quando se refere ao contexto da Educação Especial, visto que durante anos, estas crianças foram negligenciadas do acesso ao espaço da instituição educativa. Barroco (2015) aponta a importância de construir a escola inclusiva desde a Educação Infantil até o ensino superior, com a necessidade de se repensar os espaços físicos e temporários; na formação e trabalho dos professores especializados; nas estratégias didático-metodológicas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra e oportunize o acesso; e, a permanência e a terminalidade da formação escolar em cada nível. A autora destaca que a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica abrange um momento crítico de aprendizagem para as crianças da Educação Especial, “seja pelos processos intrínsecos que passam – indo desde a aquisição da linguagem verbal e seu uso social até o desenvolvimento da memória e de outras funções psicológicas superiores, seja pelo processo de convivência com outros sujeitos, externos à família” (BARROCO, 2015, p. 1).

A inclusão escolar tem como parâmetro atual a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), publicada após o Brasil se tornar signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na sua primeira versão em 2007 (BRASIL, 2011). A convenção é referência de âmbito internacional, adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, com apoio do Banco Mundial, e tornou-se “o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional por meio da Lei Brasileira de Inclusão – LBI” (BRASIL, 2015).

Essa política estabelece o compromisso de os Estados garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo marcando uma tentativa de consolidar o ideário inclusivo no ensino brasileiro. Situada com o movimento mundial, que enxerga a educação inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”, coloca em questionamento a escola especializada e as classes especiais na escola regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Ao observar a história da educação da pessoa com deficiência nos documentos legais é possível identificar diferentes períodos conforme a historicidade. Nos estudos de Lima (2019) estes períodos foram categorizados como: período de negligência (exclusão total do público da Educação Especial); período de segregação/institucionalização (o público da Educação Especial começa ser atendido em instituições de cunho clínico-terapêutico, ou seja, não relacionados diretamente à educação); período de integração (início dos atendimentos da pessoa com deficiência em escolas especializadas, classes especiais nas escolas regulares que substituíam historicamente o currículo comum da educação básica); e, o período de inclusão (momento histórico em que todas as escolas regulares recebem em suas turmas comuns ou de integração inversa, o público da Educação Especial).

No contexto da SEEDF vivenciamos as categorias da segregação/institucionalização, da integração e da inclusão

simultaneamente, havendo divergências entre estudiosos e políticos sobre as permanências e descontinuidades entre as escolas especializadas (Centro de Ensino Especial que ainda substituem o currículo comum pelo funcional), classes especiais e a inclusão total. Ou seja, vivemos ainda três tempos históricos permeados de contradições e ambiguidades.

Neste contexto, é compreensível o motivo de ainda falarmos em “educação especial e inclusiva”, como também “inclusão escolar”, pois o correto deveria ser tratamos apenas de “educação” e de “escola”. Os conceitos de “educação” e de “escola” já deveriam ser amplos o suficiente para dar conta da diversidade de pessoas que estão inseridas neste espaço social, que tem como maior objetivo, por meio da organização dos e das docentes, ensinar conhecimentos científicos a todos e todas por meio da emancipação humana. Dessa forma, temos então, a classificação da Educação Especial que envolve o trabalho docente com a pessoa com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, e a educação inclusiva que corresponde ao trabalho com todas as pessoas, destacando a diversidade humana.

Diante do contexto da Educação Especial, este estudo apresenta um relato de experiência da primeira autora do texto enquanto professora de crianças com TEA, sendo necessário apresentar algumas peculiaridades sobre esta maneira de ser e estar no mundo. Com base nos estudos recentes de Wing (1997) e históricos de Kanner (1997) e Asperger (1991), a pessoa com TEA tem como principais características as dificuldades nas relações sociais e na comunicação social. Wing (1997) influenciou as alterações sobre o diagnóstico de autismo que tem como atual terminologia TEA pelos sistemas de diagnósticos atuais de ordem mundial, a saber: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, e a Classificação Internacional de Doenças - CID 11, que entrará em vigência em 1º de Janeiro de 2022.

O DSM 5 (2014, p. 56) apresenta uma questão importante, apesar de tantas outras que geram discussões e divergências entre estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, quando afirma que “o

transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida”. Assim, por compreender a importância do trabalho pedagógico relacionado aos mecanismos de compensação e desenvolvimento de novos caminhos de aprendizagens é importante destacar que o

essencial é entender que o problema da dificuldade não é da criança ou de limitações biológicas como tem sido interpretado, e, sim, resultado da inadequação dos instrumentos culturais direcionados à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento e da incompreensão sobre seus modos de ser e de agir, de suas condutas atípicas (PAOLLI; SAMPAIO, 2019, p. 211).

Neste sentido as ações pedagógicas com a criança com TEA devem ser pensadas conforme as zonas de desenvolvimento proximal/iminente e as necessidades de aprendizagem identificadas por meio de avaliação. Observando os campos de experiências que se encontram no Currículo da Educação Infantil da SEEDF promovendo o quanto antes o desenvolvimento das qualidades humanas, por meio da apropriação “dos conteúdos cotidianos próprios à realização da genericidade humana em suas vidas e, também de conteúdos sistematizados que lhes permitam a constituição da singularidade em um patamar mais elevado que o da mera reprodução da existência” (BARROCO, 2015, p. 8).

Destarte, para a verdadeira inclusão acontecer na Educação Infantil, e em todas as etapas da educação básica, é preciso recuperarmos “o papel da escola, do professor e o que se entende por formação humana” (BARROCO, 2015, p. 11). Pois, é necessário compreendermos primeiro a importância do processo de humanização pelo trabalho educativo e a necessidade da Educação Infantil para além do assistencialismo para todas as crianças conforme suas especificidades, independentemente de ter uma necessidade específica.

Trabalho pedagógico

O trabalho pedagógico é conhecido historicamente por seus elementos do planejamento, da didática (objetivos, métodos, conteúdo, método, tempo, espaço) e avaliação. O planejamento na Educação Infantil no âmbito da Educação Especial deve partir do conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, as legislações atuais e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017). No caso da SEEDF, reorganizada no Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2017) e com orientações do Caderno da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014). Deste modo, o professor se torna capaz de fazer as relações dialéticas entre os aspectos teóricos e práticos da atividade docente, elaborando sua prática criadora conhecida como práxis (VÁZQUEZ, 2011).

Portanto, o planejamento tem a função de organizar o trabalho pedagógico do ou da docente relacionando os aspectos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil com os elementos da didática e dos processos de avaliação, principalmente da avaliação diagnóstica. Essa sistematização contribui para a organização do pensamento do professor ou professora, para o ato de planejar de forma intencional sua atividade, consoante as necessidades de cada criança.

Em 2020, a primeira autora deste texto atuava como docente em uma turma de Classe Especial, de I e II período da SEEDF. Assim, alertamos para a necessidade de apresentar algumas peculiaridades sobre a maneira da criança com TEA, ser e estar no mundo.

Relato de Experiência

Para iniciar essa conversa, é necessário relatar que trabalho na SEEDF desde 2012. Já atuei como professora de turma inclusiva, na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, em classe especial de TEA nos anos iniciais do ensino fundamental e em gestão escolar. No ano de 2020 assumi o desafio de desenvolver um trabalho numa classe especial de TEA num CEI. Nestes quase nove

anos de SEEDF seria a primeira vez que realizava minha atividade docente com crianças com TEA na Educação Infantil, e deparei-me com a questão que sempre aparece quando somos desafiadas, ou desafiados, a cada ano como docentes: “E agora! Como vou organizar meu trabalho para que estas crianças possam aprender?”. Após um mês de atendimento presencial, esse questionamento se intensificou com a chegada da pandemia de COVID – 19, com a suspensão dos atendimentos presenciais, passando a ocorrer então de forma não presencial.

No início parecia algo impossível! Senti-me como se fosse a primeira vez em sala de referência com uma pessoa com TEA, pois a realidade é diferente entre os anos iniciais e a Educação Infantil. As crianças chegavam no encontro na sala de referência agitadas e desorganizadas, pois estavam iniciando suas vidas numa instituição inclusiva, apesar de serem de classe especial que ainda carrega o viés da integração escolar. Para tanto, é preciso apresentar algumas características de duas crianças com TEA da minha turma, que denominei de “Pocoyo” e “Soninho”³.

No ano de 2020, Pocoyo, contava a idade cronológica de 4 anos e o histórico na educação precoce diante do laudo médico de TEA. Pocoyo apresentava mais dificuldades nas áreas da linguagem (fala), socioemocional e da atividade de vida autônoma, tendo mais autonomia na área motora. A criança não apresentava um desenvolvimento da fala esperado para sua idade cronológica, porém se comunicava por meio de algumas palavras ou gestos. Segundo Smirnov, Leontiev, Rubinstein, Tieplov (1978), uma palavra pode ser considerada uma oração para exercer a comunicação com o adulto, correspondendo ao desenvolvimento psíquico de uma criança de 2 anos. Na área socioemocional, quando contrariado, Pocoyo se expressava com gritos, choro e com agressões físicas. Porém, demonstrava interesse nas relações sociais. Durante os encontros presenciais, gostava de ficar no

³Denominações selecionadas pela professora regente, em referência aos personagens do desenho infantil “Pocoyo”.

parque com outros colegas, brincava de correr atrás de outra criança e compartilhava os espaços e brinquedos no parque, sempre com um sorriso no rosto. Era possível perceber sua necessidade de estar na presença de outras crianças típicas, pois quando retornava para a sala de referência com outra criança atípica esta interação não acontecia.

Em relação a atividade de vida autônoma, nomenclatura designada pelos documentos oficiais da SEEDF, podendo ser entendida como trabalho elementar por Leontiev (1978), Pocoyo apresentava total dependência para realizar sua alimentação. Suas refeições eram líquidas, restritas a vitaminas, iogurte e sopas, uma vez que apresenta dificuldade para mastigar. Raramente manipulava os alimentos, sendo necessária a presença de um adulto para alimentá-la.

Soninho participou da educação precoce e o primeiro período em turma de classe especial em de uma escola especializada (com crianças, jovens e adultos), chamada de Centro de Ensino Especial. O ano de 2020 foi sua primeira experiência numa instituição inclusiva. Ela também apresenta mais dificuldades nas áreas da linguagem (fala), socioemocional e na atividade de vida autônoma ou trabalhos elementares. A criança não utilizava a fala para se comunicar, mas compreendia a conversa com um adulto, utilizando gestos para ser compreendido. Soninho apresentava pouco interesse na interação social com outras crianças e sensibilidade a ruídos sonoros, dificultando sua permanência nos parques da instituição e na sala de referência (durante os encontros presenciais). Quando o parque estava com muitas crianças Soninho se desorganizava e corria em direção ao portão da instituição na tentativa de ir embora. Em relação à autonomia ainda se encontrava no processo de desfralde, mas desenvolvia outras necessidades com independência, como: alimentar-se, lavar as mãos, tomar banho e vestir-se

Durante os primeiros dias de encontros presenciais eu utilizava o momento inicial no parque coberto (sem areia) para que as crianças pudessem se acalmar e organizar suas funções

psíquicas. Dessa forma, poderia observar suas condutas, as estereotípias, algumas funções psíquicas, as neoformações (imaginação e imitação) e a forma de interação social.

Como estratégia, após este momento no parque coberto seguia-se outro na sala de referência, envolvendo uma rotina pedagógica, sendo que em todas as atividades havia a intenção consciente de trabalhar com vistas ao desenvolvimento das funções superiores da imitação e da imaginação por meio dos conhecimentos científicos. A sequência realizada era a seguinte: atividade de higiene/autorregulação/autonomia (lavar as mãos e o uso do banheiro); atividade na mesa (jogos, materiais pedagógicos, atividades impressas, amebas, bolinhas sensoriais, massa de modelar etc); brincadeiras livres e direcionadas com os brinquedos (ensinar o brincar simbólico); novamente atividade de higiene/autorregulação/autonomia (lavar as mãos, pegar o lanche, independência para comer sozinho ou com ajuda, organização da mesa etc); brincar no parque de areia com outras crianças típicas (impulsionar as interações sociais, as relações com os sentidos e percepções durante o contato com a areia e os brinquedos, movimentar o corpo no balanço, escorregador etc); última atividade de higiene/autorregulação/autonomia (lavar as mãos e organizar a mochila para a saída); e, atividade de musicalidade/gestos/linguagem (assistir vídeos musicais, escutar música, realizar ou imitar gestos das músicas com e sem o vídeo, estimular a linguagem – fala).

Organizei todo o trabalho pedagógico evidenciando os estímulos sociais por meio das principais referências da sociedade: família e instituição de Educação Infantil, fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. Sempre tive clareza sobre a função da instituição de Educação Infantil como um local no qual as aprendizagens são múltiplas e amplas, com significado e sentido para as crianças. Assim, o fiz por também entender que “as funções psíquicas surgem duas vezes: inicialmente, como relação entre as crianças e, posteriormente, como funções psíquicas superiores” (KRAVTSOV; KRARSOVA, 2021 p. 31).

Portanto, esta relação entre família e escola se iniciou nos encontros presenciais por meio das primeiras reuniões, entrevistas e conversas informais. O processo intensificou-se durante os encontros não presenciais, diante do contexto da pandemia por COVID – 19, principalmente com o processo de avaliação diagnóstica das crianças, que estava sendo construído quando os encontros presenciais foram suspensos.

Deste modo, direciono este relato para o contexto dos encontros não presenciais em que fui provocada a reorganizar meu trabalho e rotina pedagógica, dando continuidade ao processo de avaliação diagnóstica, por meio de um instrumento padronizado chamado Inventário *Portage*. São 588 itens para avaliarmos a criança nas áreas de socialização, linguagem, atividade de vida autônoma e motora, identificando a zona de desenvolvimento proximal/iminente, e as novas necessidades de aprendizagem que serão impulsionadoras do desenvolvimento por meio dos mecanismos compensatórios.

Apesar deste instrumento não ter sido elaborado com base na Teoria Histórico-Cultural, é o documento oficial de avaliação diagnóstica e de intervenção no contexto da Educação Especial na SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014). Este registro sistematizado fica na pasta da criança na secretaria da escola da infância, sendo possível ao professor, ou professora do ano letivo seguinte consultá-lo, com o objetivo de identificar novas zonas de desenvolvimento proximal/iminente, escolhendo objetivos para o plano de aula ou plano interventivo.

A utilização deste instrumento permitiu que eu fizesse relações com os campos de experiências do currículo da Educação Infantil, provocando uma organização de novos objetivos a serem desenvolvidos com as crianças. Esta forma de organizar a avaliação diagnóstica das crianças com TEA oportuniza a observação daquelas habilidades/aprendizagens básicas, apresentadas de forma fragmentada e descontextualizadas por meio do *Portage*, avançando para o desenvolvimento de aprendizagens com maior

complexidade consoante aos campos de experiências do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Historicamente, professores e professoras da Educação Especial realizam avaliações das crianças com TEA subestimando, por vezes, suas possibilidades de aprendizagem, outras ignorando o currículo como documento oficial que representa o conhecimento científico construído ao longo do tempo pelo homem, ou seja, nosso patrimônio cultural. Como consequência, o desenvolvimento das qualidades humanas já citadas também é abandonado, e a atividade docente consolida-se em práticas diárias repetitivas sem intencionalidade e aporte teórico.

Esta forma de iniciar o processo de avaliação também me permitiu criar uma relação mais intensa e significativa com as famílias das crianças. Já no contexto de encontros remotos com as famílias para momentos de avaliação utilizei o *Google Meet* (ferramenta disponibilizada pela SEEDF). Nestas reuniões perguntava se as crianças realizavam cada item do instrumento, fazia alguns questionamentos para compreender como se dava a rotina na casa e observava, na fala das famílias, suas reações de surpresa, ao descobrirem quantas atividades realizadas com as crianças no dia-a-dia, poderiam ter sido registradas no processo avaliativo como promotoras de desenvolvimento.

A partir deste processo de avaliação foi possível reorganizar todo o trabalho pedagógico, partindo da situação social do desenvolvimento da criança e da atividade-guia, entre outras atividades acessórias. Neste caso, a atividade de manipulação de objetos sociais (atividade-guia destas crianças que apresentam desenvolvimento psicológico inferior a idade biológica e cultural, diante de algumas características do TEA) em transição para a atividade-guia das brincadeiras de papéis sociais (correspondente ao marco do desenvolvimento de uma criança com 4 a 5 anos de idade).

Para estas crianças com TEA, essa atividade tornava-se bastante desafiadora, principalmente durante os encontros não presenciais. Sua realização só foi possível, com a parceria afetiva e

material assumidas com comprometimento e orientação entre a família e a escola, por intermédio da professora.

Assim, pude elaborar o plano interventivo com objetivos do *Portage* e do Currículo em Movimento a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo por meio do planejamento do plano de aula com as atividades semanais postadas na plataforma disponibilizada pela SEEDF chamada Google Sala de Aula. Além disso, atividades impressas e materiais pedagógicos foram entregues às famílias mensalmente na instituição de Educação Infantil, com os devidos cuidados sanitários para a prevenção da contaminação pelo Coronavírus.

O planejamento era sempre pautado nas brincadeiras escolhidas para todas as turmas da escola no contexto de inclusão, pois minhas coordenações pedagógicas eram realizadas junto com as demais professoras de classe comum, classe comum inclusiva e classe de integração inversa. Isso permitia que a classe especial caminhasse junto com a escola, mesmo com ajustes no planejamento. Para evidenciar a necessidade das brincadeiras no desenvolvimento infantil separei um dia específico para a brincadeira em família, explicando os objetivos a serem alcançados, a importância de toda criança brincar, e destacando como ensinar a criança com TEA a brincar de forma simbólica para o desenvolvimento da imaginação criadora e funções superiores.

Entretanto, as famílias relataram as dificuldades iniciais das crianças para realizarem as brincadeiras que envolviam a imaginação e o faz de conta. No decorrer do ano letivo, com o interesse e a dedicação das famílias, as crianças foram demonstrando maior interesse pelas brincadeiras, utilizando a imitação e a linguagem. Posso dizer que as brincadeiras se tornaram conteúdo das zonas de desenvolvimento proximal/imminente, já que as crianças só as realizavam com a colaboração do adulto.

O planejamento e a rotina pedagógica foram reorganizados para o contexto dos encontros não presenciais, em que as atividades deveriam ser ministradas com tempo reduzido

compatível com a organização familiar. Observamos que essa reorganização também deveria ser algo interessante para ocorrer também na modalidade presencial, podendo ser mais explorada dentro de um contexto coletivo que somente a escola da infância pode oferecer, já que faz parte da função da classe especial oportunizar vivências das crianças com TEA em turmas inclusivas. Apresento a seguir nossa rotina pedagógica:

Segunda-feira – Dia da musicalidade, gestos e leitura: Explorar a linguagem oral/imaginação/imitação com a das músicas e as danças por meio dos vídeos, das músicas e gestos. Desenvolver o interesse pela leitura: Escolher um momento tranquilo durante o dia para leitura de um livro com a criança – aprender a passar a página do livro, desenvolver atenção voluntária, apontar imagens conforme a fala do adulto, organizar espaço em casa para leitura etc.

Terça-feira e Quarta-feira - Dia da atividade de mesa/materiais concretos/atividade impressa: Desenvolver a coordenação motora, a percepção, o pensamento, a linguagem: brincar de: rasgar, amassar, juntar papel, brincar com atividade de pareamentos e impressas (números, cores, desenhos, formas geométricas, quebra-cabeça, vogais, nome, foto); massinha, de bolinhas sensoriais, encaixar palito na lata, separar tampinhas por cores; pintar com tinta guache, giz de cera e lápis de cor; pintar dentro dos limites; colar aparas de lápis, colar pedaços de algodão, pintar com cola colorida, recortar eva etc. A atividade deveria ser realizada na mesa organizada para o espaço de experiências.

Quinta-feira - Dia da brincadeira e imaginação: Promover espaço para brincadeiras e jogos com a família, exemplos: dar banho em brinquedos, montar uma cabaninha, “desenhar um adulto no chão com giz de quadro, batata quente, caça ao tesouro, caixa de brinquedos categorizados conforme um contexto social – exemplo: carrinhos, trânsito; dinossauros – floresta. As crianças ainda apresentavam dificuldades no brincar simbólico. Aqui poderíamos também ter utilizado caixa com instrumentos do médico, utensílios domésticos etc.

Sexta-feira - Dia da Atividade Motora/corpo e movimento: Seguir comandos de atividades de psicomotricidade. Realizar circuitos com os objetivos do *Portage* e dos campos de experiências corpo gestos e movimentos, resgatando também brincadeiras culturais, por exemplo, morto e vivo, coelhinho sai da toca e ciranda.

Uma outra estratégia para o contexto não presencial e que poderia ser utilizado também nos encontros presenciais foi a “ficha de geladeira”, entregues para as famílias. Esta ficha plastificada, com imã para ser colocada da geladeira de forma visível, com objetivos de aprendizagens identificados no processo de avaliação como parte das zonas de desenvolvimento proximal/imminente, que as famílias precisavam desenvolver com as crianças diariamente no seu contexto cultural, por meio da ajuda do outro (adulto ou outra criança). A intenção da ficha era provocar a autonomia e a autorregulação, transformando os objetivos em zonas de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2016), que as crianças são capazes de realizar sozinhas. Sendo importantes para sua vida autônoma, como por exemplo: tomar banho com independência, trocar roupa sem ajuda, auxiliar o adulto em atividades simples, levar uma colher com alimento à boca, utilizar o banheiro sem auxílio etc. Ao final de cada mês de experiências, as famílias enviavam uma foto da ficha, com as marcações daquilo que a criança tinha desenvolvido ou que ainda precisava se manter como objetivo no mês seguinte, em razão de a criança ainda não conseguir realizar, ou realizar apenas com a ajuda de um adulto. Com esta ficha, também era possível identificar novas zonas de desenvolvimento proximal/imminente.

Ao proporcionar estas atividades simples para as crianças objetivei desenvolver um trabalho com as funções superiores/culturais, entre outras perfumarias da psique. Sem abandonar os conhecimentos do currículo da Educação Infantil como representante do nosso patrimônio cultural, ou seja, impulsionando o desenvolvimento de novas necessidades de aprendizagem, identificadas na zona do desenvolvimento proximal/imminente, conforme a situação social de desenvolvimento da criança.

Considerações finais

A atividade na educação da infância inclusiva deve ser promotora do desenvolvimento e deve ser prática, plástica e de construção. De modo que o trabalho pedagógico docente seja organizado conforme as normatizações da Educação Infantil e da Educação Especial e inclusiva, as concepções teóricas sobre o desenvolvimento infantil e os aspectos que envolvem a sistematização dos elementos didáticos por meio da avaliação e do planejamento.

O ensino ou a instrução na Educação Especial na infância devem desenvolver os conceitos espontâneos e científicos na Educação Infantil, observando os conhecimentos anteriores que a criança possui de forma cultural, e identificando aqueles que se encontram nas zonas de desenvolvimento proximal/iminente. Isto é necessário para que sejam apresentadas novas experiências culturais e sociais que servirão como impulsionadoras do desenvolvimento das qualidades humanas: as funções superiores/culturais e novas neoformações por meio de processos compensatórios que possibilitem a criação de novas rotas de aprendizagem.

Contudo, é preciso ressaltar que a experiência apresentada pela primeira autora, como professora da Educação Infantil na Educação Especial, em tempos de aulas não presenciais por conta da pandemia de COVID -19 apresentou suas dificuldades. As principais foram: a ausência do contato social e visual com as crianças durante as atividades; o processo de organização do trabalho pedagógico e do contexto familiar; os momentos em que as crianças apresentavam stress pela situação de permanecerem em casa por mais tempo; e, toda a perda de oportunidade das atividades coletivas, como as vivências em turmas inclusivas.

Entretanto, percebemos que o período de aulas não presenciais intensificaram as relações com as famílias, provocando-lhes a responsabilidade com a educação das crianças, inclusive com atividades do contexto diário, e algo de relevante significado: a compreensão da importância de cada proposta pedagógica, principalmente das brincadeiras, até então pouco valorizadas e

compreendidas pelas famílias como fundamentais no processo de aprendizagem escolar e desenvolvimento da criança. Com uma reorganização do trabalho pedagógico partindo da avaliação das crianças, de um planejamento que envolveu a sistematização dos elementos da didática com base nas concepções sobre o desenvolvimento infantil, da importância da brincadeira, da mediação com o mundo da cultura e da participação/interesse das famílias percebemos o desenvolvimento das crianças.

Referências

ARCE, Alessandra; VAROTTO, Michele; SILVA, Debora A. S. M.; **A criação e a imaginação na Educação Infantil e o ensino de Ciências**. In: ARCE, Alessandra; VAROTTO, Michele; SILVA, Debora A. S. M. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2011, p. 51-78.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Inclusão na Educação Infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Maringá: UEM, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão. **Diário Oficial da União**. Brasília, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. rev. Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria

de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: educação especial**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Infantil**. Brasília: SEEDF, 2017.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental – Antologia – Livro 01**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievith e KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**: organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental – Antologia – Livro 01**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LIMA, Loyane Guedes Santos. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar**: analisando o Distrito Federal. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2004, p. 85-102.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: American Psychiatric Association. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1.

PAOLI, Joanna de e SAMPAIO, Juarez Oliveira. **Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção**. In: REVISTA COM CENSO. Dossiê temático: As contribuições de Vigotski para a Educação Especial e Inclusiva. Distrito Federal: Cadernos RCC. v. 7, n. 2, maio 2020.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 94-103

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMIRNOV, Alexei Yuryevich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch., RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1978.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia das práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. p. 103-117, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed – São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Sobre as autoras

Aline Grippi Lira, pedagoga formada pela Universidade de Brasília. Mestre em Multidisciplinary Studies - State University of New York. Possui especialização em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural (Instituto Saber) e está se especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional (CBI of Miami). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial - Autismo, Educação Infantil, Educação Bilíngue e Alfabetização. Membro egressa do Programa de Educação Tutorial (PET - Educação UnB) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - UnB).

E-mail: alinegrippi16@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2319008384617622>

Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira, professora da Secretaria de Estado de Educação, atuou na equipe da Diretoria de Educação Infantil – DIINF/SEEDF. Especialista em Educação Infantil (Instituto Saber); em Ensino de Filosofia (UnB) e em Psicopedagogia (UDF). Membro do Instituto Cultural Casa de Autores de Brasília, é autora de livros de literatura para a infância.

E-mail: ananeilatorquato@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8342509513064817>

Andreia dos Santos Gomes Vieira, professora da Educação Infantil (SEEDF), Mestre em Educação (UnB). Especialista em Gestão Educacional (UnB). Especialista em Educação Infantil (UnB). Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade (UnB). Pedagoga (JK).

E-mail: andreia.pacp@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2721554030737318>

Andréia Pereira de Araújo Martinez, formada em Pedagogia (UnB, 2004), Especialização em Educação Infantil (UnB, 2012), Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UnB, 2013) e Doutorado (PPGE/UnB, 2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, atuou como Diretora na Diretoria de Educação Infantil - DIINF/SEEDF. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE, registrado no CNPq. Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural com ênfase nos Bebês, Crianças, Infâncias, Arte na infância, Educação Musical na Infância, desenvolvimento infantil e práticas educativas.

E-mail: andreiamartinez4@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0239839493499639>

Carolina Helena Micheli Velho, mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Executiva em Primeira Infância pela Universidade de Harvard (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil desde 1996. Inicialmente em sala de aula como professora e posteriormente como coordenadora/gestora. Foi consultora para a coordenação-geral de Educação Infantil/SEB/MEC, implementando o *Programa Pro infância* em diversos Estados, com atuação desde orientações gerenciais e legais para as secretarias Municipais de Educação até formação dos coordenadores/diretores e professores dos municípios. No período 2013 a 2017 atuou como consultora nacional para o tema de Educação Infantil no UNICEF no Brasil. No mesmo intervalo integrou o grupo gestor do Fórum Distrital de Educação Infantil (FEIDF). Atuou como *coordenadora geral de Educação Infantil no Ministério da Educação* e foi representante do MEC no grupo de trabalho Primeira Infância do Mercosul e no CONANDA. Atualmente é consultora para Educação Infantil no UNICEF Brasil, dirige o CEI – Cultura, Educação e Infâncias, e é professora no Instituto Saber na especialização em Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Integra a Rede Nacional da Primeira Infância – Amiga da Rede.

E-mail: carolvelho@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8616490926832501>

Daiane Aparecida Araújo de Oliveira, pedagoga formada pela Universidade de Brasília (2017), mestra em Educação pela mesma instituição (2020) e especialista em Educação Infantil na Teoria Histórico-Cultural - Instituto Saber (2021). Foi professora de Educação Infantil em Colégio CIMAN (2016-2017). Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida instituição (desde 2018). Pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas infâncias, educação, desenvolvimento humano, arte, educação musical e práticas educativas. Membro do GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (CNPq).

E-mail: daiane.aao@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4039821448385654>

Débora Cristina Sales da Cruz Vieira: professora da educação básica (SEEDF). Doutoranda em Artes Cênicas (UnB). Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação Infantil (UnB). Graduada em Letras (CEUB). Pesquisadora do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena (UnB/CNPq), do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos da Teoria Histórico-Cultural e militante do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal.

E-mail: deborasalesvieira19@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8507221898695817>

Débora de Souza Santos: professora da Educação Infantil na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda em Educação na modalidade profissional, pela UnB. Especialista em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia.

E-mail: deborag7@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4095552374006271>

Gisele Maria Figueira, natural de Brasília, graduada em Pedagogia, especializada em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Possui certificado de destaque no âmbito Distrital, 11º Prêmio Professores do Brasil, realizado pelo ministério da Educação - MEC no ano de 2018 com o relato de experiência: “Araceli: Uma história para proteger as crianças”. Atua na área da educação desde 2014. Está há seis anos trabalhando em uma instituição conveniada com a secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

E-mail: gihfigueira@gmail.com

Ione da Costa Melo Silva, professora efetiva da secretaria e Estado de Educação do Distrito Federal. Graduada pela Universidade de Brasília – UnB. Habilitação: Magistério para início de escolarização. Especialista em: Gestão Escolar; Coordenação Pedagógica pelo CFORM – UnB e Docência na Educação Infantil – UnB.

E-mail: ionecostams@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0038172741607282>

Kelly Bispo dos Santos, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente é professora substituta na secretaria de Estado do Distrito Federal, SEEDF, e atua na Educação Infantil desde 2015. Discente do curso de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber – DF.

E-mail: kellykekagtrt@gmail.com

Larissa Câmara Rodrigues Barros, Pedagoga formada pela Universidade de Brasília - UnB (2019), pós-graduada em Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber (2020) e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Child Behavior Institute - CBI of Miami e em Docência no Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizado pela Faculdade Descomplica. Fez parte do Programa de Educação Tutorial da UnB, no qual desenvolvia metodologias de ensino e

aprendizagem e fazia intervenções pedagógicas em escolas. Foi educadora de Educação Infantil em uma instituição de ensino parceira da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e professora na mesma etapa na Escola Céu de Brasília. Atualmente, trabalha como professora substituta de Ensino Fundamental I na SEEDF.

E-mail: larissa.camara96@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8661479933010652>

Leiliana Monte, pedagoga, professora nas escolas das infâncias há mais de 20 anos, especialista em Educação Infantil, pesquisadora do desenvolvimento infantil.

E-mail: leilamonte@gmail.com

Lígia Almeida Teixeira, possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília com período sanduíche na Universidade do Porto (2014) e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2013). Fez Projeto de Extensão: Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras. É professora da secretaria de Educação do Distrito Federal e atua na Educação Infantil. Atualmente está fazendo mestrado profissional em educação na Universidade de Brasília.

E-mail: ligiateixeira11@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0002468642536970>

Loyane Guedes Santos Lima, mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Pedagogia. Especialização em Dificuldades de Aprendizagem, em Transtornos Funcionais Específicos, em Psicopedagogia clínica e institucional e Especialização em Educação Infantil na perspectiva Histórico Cultural pelo Instituto Saber. Já trabalhou como professora na rede privada de ensino, pedagoga da Saúde Indígena no ministério da Saúde, tutora do curso profissionalizante no IFB, atualmente é Professora de classe especial na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, na qual já trabalhou na Equipe

Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA e na equipe gestora. Integra Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo- GEPFAPE - UnB e Grupo de Estudo Circulo Vigotskiano - UnB.

E-mail: professora.loyane@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2680742900596842>

Luzenir Pereira Bonfim, formada em Pedagogia pela Faculdade Cenecista/Projeção de Ceilândia, especialista em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Experiência como professora da Educação Infantil, educadora social, diretora escolar substituta, e atualmente, atua como coordenadora pedagógica da Educação Infantil em uma Instituição Educacional Parceira da SEEDF, situada em Ceilândia-DF.

E-mail: luzenir38@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0177313828957786>

Luciana Luriko Hayashi Sakai, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Católica de Brasília e em Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenadora Intermediária da Educação Infantil na Unidade Regional de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto.

E-mail: sakai pedagogico@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4073236983397026>

Maria Aparecida Camarano Martins, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Pedagoga, Professora aposentada da secretaria de Educação do Distrito Federal e do MEC. Experiência em docência na educação básica, universitária (Faculdade de Educação-FE/ UnB e Universidade Aberta do Brasil) no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil para professoras e professores da SEEDF (FE/UnB/MEC). Atualmente é

Professora da disciplina Currículo e Políticas Públicas para a Educação Infantil do Curso de Especialização Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural - Instituto Saber.

E-mail: aparecida.cida@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837526657340557>

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, doutora e mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora do Gepal – Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB) e do Círculo Vigotskiano – grupo de estudos em Teoria Histórico-Cultural (UnB). Integrante do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

E-mail: auristelamaria@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0067081777770735>

Maria do Socorro Martins Lima, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Pesquisa Educacional pela Universidade Federal do Piauí e em Psicopedagogia pelo Instituto Fátima, Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Exerceu cargo de professora de Ensino Fundamental, Médio e Superior em Universidade Federal e privadas. Atuou como Coordenadora pedagógica em instituições públicas e privadas. Desenvolveu projetos de Extensão e Pesquisa na área de alfabetização de jovens e adultos na Zona urbana e rural de Teresina. Atuou como pedagoga de Órgão do Poder Judiciário no Distrito Federal. Atualmente é membro do Círculo Vigotskiano de Estudos e docente de cursos de pós-graduação na área de Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural e Educação Especial e Inclusiva do Instituto Saber e da Unieuro - DF.

E-mail: smartinsl@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4131332725336353>

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar, doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE – UnB), Integrante do Laboratório: Psicologia no Espaço Público e suas interdisciplinaridades (LABPEP) – Ágora Psychè, especialista em Educação em e para Direitos Humanos na Diversidade Cultural (UnB) e em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural (Instituto Saber). Graduada em Letras e Pedagogia, é professora de Educação Básica da secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com principal atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: regina.jodely@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2583651235758>

Rhaisa Naiade Pael Farias, graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil (2007) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Infantil (2012) pela mesma universidade. Mestre (2016) e Doutora (2019) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior com subsídio da CAPES na *Queensland University of Technology* sob supervisão da professora doutora Susan Danby. Atualmente é Professora Assistente no Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e Pesquisadora Colaboradora Assistente junto ao PPGE/UnB.

E-mail: rhaisapael@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078430473123792>

Sheyla Felix Millan, licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e Pós – graduada em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2003, tendo atuado em escolas do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Atualmente, exerce a

função de professora do segundo período da Educação Infantil na Escola Classe Rua do Mato em Sobradinho-DF.

E-mail: sheylafmillan@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8296361936896480>

Silvia Helena Costa Galletti, formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), com habilitação em Orientação Educacional. Pós-graduada em Gestão Escolar, pela referida Universidade e em Educação Infantil pelo Instituto Saber. Pedagoga-orientadora educacional da SEEDF, há 24 anos, tendo atuado em escolas de Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental, em Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e exercido funções de vice-diretora escolar, bem como de coordenadora intermediária na coordenação regional de Ensino do Plano Piloto, nas pastas pedagógicas da Orientação Educacional, Educação Especial e Educação Infantil. Atualmente exerce a função de pedagoga-orientadora educacional no Jardim de Infância da 312 Norte.

E-mail: silvia.helena@edu.se.df.gov.br

Sônia Regina do Nascimento da Silva, professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Magistério, licenciada em Geografia (UEG), especialista em Educação Ambiental (SENAC), especialista em Educação Infantil (FTP – Instituto Saber Cultura). Atua como coordenadora intermediária de apoio à Educação Infantil na Unidade Regional de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino do Guará-DF.

E-mail: sonia.regina@edu.se.df.gov.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0795983732991666>

Tháís Garofa Arouche da Silva, bacharel em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, pelo ICSH – CESB. Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar e Psicopedagogia. Durante o exercício da profissão, atuou em escola privada de Educação Infantil, em cursos de graduação com turmas de licenciatura e atualmente, atua em Instituição

Parceira com a Secretaria de Educação do DF, como diretora Pedagógica, no CEI Pró-Vida (Recanto das Emas – DF).

E-mail: thais.garofa@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5725395786796740>

Yanni Araújo Porto, formada em Iniciação Teatral pela Faculdade Dulcina de Moraes (2011), licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília (2017). Especialista em Educação Infantil na Perspectiva Histórico Cultural pela FTP (2021). Atualmente é professora de dança e ballet no Colégio do Sol - DF. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança.

E-mail: yanniaraujo@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4917312453832206>

"Esta obra, produção singular e fruto das reflexões das estudantes, professoras na Educação Infantil, nas múltiplas articulações com as disciplinas do curso e as diversas realidades dos seus locus de atuação, representa a desejável postura docente da professora-pesquisadora, do professor-pesquisador da sua práxis."

Prof. Dr. Simão de Miranda

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Instituto Saber

"A obra aqui apresentada é síntese de um movimento de reflexão – ação – reflexão deste grupo de professoras/estudantes e suas orientadoras, aquelas ligadas em despropósitos, que com a intenção de divulgar práticas e conhecimentos produzidos, assumem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das aprendizagens e desenvolvimentos do ser humano em sua maior plenitude."

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul



ISBN 978-65-5869-819-7



9 786558 698197