

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO

LUIZA SHARITH PEREIRA TAVARES

“Se a gente pudesse entender melhor a criança”: a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos

MARINGÁ

2021

LUIZA SHARITH PEREIRA TAVARES

“Se a gente pudesse entender melhor a criança”: a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos

Dissertação apresentada por LUIZA SHARITH PEREIRA TAVARES ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

MARINGÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T231s

Tavares, Luiza Sharith Pereira

“Se a gente pudesse entender melhor a criança” : a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos / Luiza Sharith Pereira Tavares. -- Maringá, PR, 2021.  
183 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2021.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Educação infantil. 3. Prática pedagógica. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.67

LUIZA SHARITH PEREIRA TAVARES

“Se a gente pudesse entender melhor a criança”: a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci –  
UEM

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco – UEM

Profa. Dra. Cleudet de Assis Scherer –  
UNESPAR

Dedico este trabalho a meu marido Jeferson e meu pequeno Davi que ainda dentro do meu ventre já se tornou luz para minha vida, e me acompanhou na reta final deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À minha Professora e Orientadora, Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci, por ter aceito orientar meu trabalho, pelas ricas contribuições e correções. Sem sua participação, não seria possível a conclusão deste mestrado.

Às professoras Adriana de Fátima Franco e Juliana Campregher Pasqualini, que aceitaram acompanhar minha qualificação e colaborar com minha formação.

Às professoras Adriana de Fátima Franco e Cleudet de Assis Scherer, que aceitaram acompanhar minha defesa e contribuir com a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPI/UEM que contribuíram para esse processo formativo.

A meu esposo que foi meu maior apoio e incentivo durante todo mestrado.

A meus pais Iraci e José Antônio (in Memoriam) que desde criança se dedicaram a garantir que eu tivesse a oportunidade de estudar.

A meus irmãos Caio e Guilherme.

A minha amiga Marli, quem dividiu comigo muitas horas de estudo e apoio.

Aos colegas de trabalho, que lidaram com minha ausência com muita compreensão. Especialmente a Liliane.

TAVARES, L. S. P. “Se a gente pudesse entender melhor a criança”: a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três. Maringá/PR, 2021, 183 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

## RESUMO

Este trabalho se fundamenta na proposição de que o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural tem potencial para embasar a prática docente na educação infantil, com vistas à apropriação dos conhecimentos curriculares e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Temos como objetivo discorrer sobre a importância do domínio do conhecimento científico acerca da periodização do desenvolvimento humano, por parte do professor, para a proposição de atividades que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A perspectiva teórica que baseia esse trabalho é a Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético. Os procedimentos metodológicos envolvem pesquisa bibliográfica sobre a temática e pesquisa de campo como forma de ilustrar a proposta realizada. Realizamos um levantamento de produções teóricas que tratam da educação infantil, objetivando compreender de que forma vem sendo abordada a prática pedagógica voltada para esse nível de ensino. Em contexto empírico entrevistamos cinco professores e auxiliares de creche da rede de ensino público de um centro de educação infantil no norte do Paraná. Na seção I dissertamos sobre a prática pedagógica nesse campo do ensino e sua relação com o domínio dos conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento infantil. Já na Seção II apresentamos as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. A discussão versa sobre a periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, com ênfase na idade de zero a três anos. Na Seção III, para a compreensão de como vem sendo abordada a prática pedagógica voltada à educação infantil, realizamos um levantamento teórico de produções acadêmicas sobre a temática e análise desse material à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, na Seção IV, apresentamos as entrevistas realizadas com uma professora e quatro auxiliares de creche durante pesquisa de campo, para melhor entendimento da temática estudada. Como resultado da pesquisa, constatamos o fato de a educação infantil estar permeada pelos ideais educacionais das pedagogias da infância, que promovem o afastamento das instituições de educação infantil do campo educacional e consideram o professor como coadjuvante do processo educativo. A partir das entrevistas com as profissionais da creche, observamos que persiste uma visão naturalizante do desenvolvimento humano e que ainda há a necessidade de maior formação para os professores de educação infantil, uma vez que o afastamento do domínio dos conhecimentos científicos leva a uma prática pedagógica baseada no empirismo e no conhecimento cotidiano. Reiteramos então a necessidade de uma formação teórica dos professores, tanto no que se refere aos conhecimentos científicos (curriculares) como em relação à periodização do desenvolvimento humano. Defendemos que a educação infantil de 0 a 3 anos, faixa etária contemplada neste trabalho, deve primar por um ensino que apresente aos seus alunos as máximas elaborações humanas, contribuindo para o processo de humanização.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural; Educação infantil; Prática pedagógica.

TAVARES, L. S. P. "If we could better understand the child ": The importance of knowledge about human development for teaching practice with children aged zero to three years old.2021. 183 f. Dissertation (Masters in Psychology) – Psychology's Postgraduate Program, Universidade Estadual de Maringá.

## ABSTRACT

This work is based on the proposition that the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology has the potential to support teaching practice in early childhood education, viewing curricular knowledge appropriation and students' higher psychological functions development. We aim to discuss the importance of mastering scientific knowledge about the periodization of human development by the teacher, to propose activities that promote the development and learning of students. The theoretical perspective on which this work is based is Historical-Cultural Psychology, which is based on Historical-Dialectical Materialism. The methodological procedures involve bibliographical research on the theme and field research as a way to illustrate the proposal made. We carried out a survey of theoretical productions dealing with early childhood education, aiming to understand how the pedagogical practice aimed at this level of education has been addressed. In an empirical context, we interviewed five teachers and daycare assistants from the public education network of a kindergarten center in northern Paraná. In section I, we discuss the pedagogical practice in this field of education and its relationship with the domain of knowledge inherent to the periodization of child development. In Section II, we present the theoretical contributions of Historical-Cultural Psychology on the development of the human psyche. The discussion is about the periodization of the development of the child psyche, with emphasis on age from 0 to 3 years old. In Section III, to understand how the pedagogical practice aimed at early childhood education has been approached, we carried out a theoretical survey of academic productions on the subject and analysis of this material in the light of Historical-Cultural Psychology. Finally, in Section IV, we present the interviews carried out with a teacher and four daycare assistants during field research, to have a better understanding of the studied topic. As a result, we found the fact that early childhood education is permeated by the educational ideals of childhood pedagogies, which promote the removal of early childhood education institutions from the educational field and consider the teacher as a supporting role in the educational process. Through the interviews with the professionals at the daycare, we observed that a naturalized view of human development persists and that there is still a need for greater training for early childhood education teachers, since the departure from the domain of scientific knowledge leads to a pedagogical practice based on empiricism and everyday knowledge. We reiterate the need for theoretical training for teachers, both regarding (curricular) scientific knowledge and in relation to the periodization of human development. We defend that early childhood education from 0 to 3 years old, the age group contemplated in this work, should strive for an education that presents its students with the maximum human elaboration, contributing to the humanization process.

**Keywords:** Cultural-Historical Psychology; Child Education; Pedagogical Practice.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Artigos localizados .....	89
Tabela 2. Faixa etária .....	132
Tabela 3. Formação profissional .....	132
Tabela 4. Experiência em atuação docente ou em sala de aula .....	132
Tabela 5. Tempo de docência ou atuação na educação infantil .....	133

## **LISTRA DE SIGLAS**

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN / LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>SEÇÃO I - O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
1.1 OS PERCURSOS HISTÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
1.2 A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	31
1.3 CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO.....	41
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
<b>SEÇÃO II – PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>48</b>
2.1 DO DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO ÀS LEIS SOCIO-HISTÓRICAS .....	48
2.2 ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO .....	57
2.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO .....	62
<b>2.3.1 Primeiro ano de vida .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3.2 Do segundo ao terceiro ano de vida.....</b>	<b>77</b>
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	84
<b>SEÇÃO III – PRODUÇÕES REFERENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>86</b>
3.1 A PESQUISA NA BASE SCIELO .....	87
<b>3.1.1 Pressupostos Teóricos e Metodológicos dos Materiais Analisados.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1.2 Concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de zero a três anos .....</b>	<b>94</b>
<b>3.1.3 Relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento da prática pedagógica.....</b>	<b>99</b>
<b>3.1.4 Concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica .....</b>	<b>100</b>
<b>3.1.5 Relação entre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil .....</b>	<b>108</b>
<b>3.1.6 Organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica na educação infantil.....</b>	<b>110</b>
<b>3.1.7 Os conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar .....</b>	<b>111</b>
<b>3.1.8 Defesa da qualidade na educação infantil.....</b>	<b>114</b>
3.2 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	114
<b>SEÇÃO IV – A COMPREENSÃO DAS PROFISSIONAIS SOBRE A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>124</b>
4.1 DADOS DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE .....	125
4.2 AS ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	128

4.2.1 Dados das profissionais que atuam na instituição participante.....	131
4.2.2 Análise e discussão das informações obtidas nas entrevistas.....	132
4.2.3 Compreensão sobre o desenvolvimento e aprendizagem .....	134
4.2.4 Função da escola de educação infantil .....	142
4.2.5 Organização da prática docente e as atividades realizadas .....	148
4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO 1 - APROVAÇÃO PELO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – CAAE .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha sobre a temática do presente trabalho foi motivada pela aproximação com a educação infantil, adquirida após experiência de atuação, por aproximadamente cinco anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade onde nasci, no qual ocupei o cargo de educadora infantil. Iniciei minhas atividades em uma turma de berçário I, em seguida no maternal I e, nesses cinco anos de trabalho, sempre atuei com crianças de zero a dois anos de idade.

Essa experiência no campo da educação infantil iniciou de forma paralela à graduação em Psicologia. À medida que o curso foi evoluindo e ampliando minhas experiências profissionais, também foram aumentando as inquietações sobre a área da educação infantil, e principalmente o desejo de buscar mais conhecimentos que auxiliassem na rotina de trabalho. Os conhecimentos apropriados no curso de Psicologia foram contribuindo para o trabalho como educadora.

Durante esse período surgiram diversos anseios sobre a prática dos profissionais da área, porque comecei a perceber a importância de o professor da educação infantil ter domínio do conhecimento científico, principalmente sobre a periodização do desenvolvimento humano, para que pudesse promover o desenvolvimento de seus alunos.

Esse anseio por suporte para atuação docente na educação infantil, permeia a realidade de diversos profissionais. Na elaboração do título do nosso trabalho emprestamos as palavras da nossa entrevistada Rosa, que em meio de seus relatos desabafa “se a gente pudesse entender melhor a criança” essas palavras traduzem uma necessidade que emerge da realidade da educação infantil e diz muito sobre a relevância da escolha do nosso tema de trabalho.

Surgiram diversas dificuldades cotidianas inerentes à falta de reconhecimento da categoria docente, à falta de formações específicas para a educação infantil durante as semanas pedagógicas e à inconsistência teórica dos materiais e documentos oficiais que norteiam a prática docente na educação infantil. Carências que interferem na condução da prática pedagógica. O professor necessita ter fundamentos teóricos consistentes para que possa instrumentalizar os alunos, com vistas a conhecer e interferir na realidade, e precisa compreender como se constituiu legalmente a educação infantil no país.

O artigo 205 da Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 2016). Estabelece que a educação deve ficar sob responsabilidade do Estado e da família, é um direito de todos e necessita, para sua efetividade, a colaboração da sociedade. No Brasil, o sistema de educação é composto pela educação básica – que inclui educação infantil, ensino

fundamental e ensino médio – e educação superior. A educação infantil contempla crianças de até cinco anos, devendo ter por objetivo a promoção de seu desenvolvimento integral, no âmbito físico, psicológico, intelectual e social (Lei nº 9.394/1996, 2020). Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também prevê como direito fundamental a garantia do acesso à educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange à educação infantil é possível destacar que é

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 (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, 2010, p.12).

Porém, esse material não contribui de forma completa para auxiliar a prática docente na educação infantil; é necessário adotar uma abordagem teórico-metodológica que embase a prática docente. Facci, Leonardo e Silva (2010) destacam a necessidade de o professor se apropriar de determinados conhecimentos científicos, para então conseguir trabalhar adequadamente e promover o desenvolvimento de seu aluno. Esses conhecimentos englobam uma série de fatores, para além dos conteúdos da disciplina específica em que este profissional atua, é necessário apropriar-se do conhecimento didático-curricular, dos saberes pedagógicos e de todo contexto sócio-histórico que envolve o campo da educação.

Além de promover a capacitação dos professores, é preciso compreender qual a posição que as instituições de educação infantil ocupam na sociedade e, principalmente, qual sua função em relação ao aluno. Segundo Saviani (2011), o objetivo da escola é promover a aquisição dos instrumentos que dão acesso ao saber científico, desde a ciência mais simples até suas formas mais complexas. A escola, portanto, não deve se afastar desse objetivo quando reflete sua organização.

Chaves e Franco (2016) pontuam sobre o papel da escola de educação infantil, afirmando que esta deve se ocupar da atividade educativa durante toda organização de sua rotina; o espaço deve ter como principal objetivo favorecer e dar instrumentos para intervenções que promovam situações de aprendizagem e toda a dinâmica de trabalho deve ser pensada para este fim. Os primeiros anos do desenvolvimento humano são primordiais para a formação das funções psicológicas superiores, por essa razão Chaves e Franco (2016) defendem a importância da atividade docente na educação infantil.

Mesmo diante da importância da escola no processo de desenvolvimento da criança, no que tange à educação infantil, é possível perceber que a sociedade é permeada por uma concepção de que o serviço ofertado deve ser voltado apenas para os cuidados básicos, a garantia da integridade física e a manutenção da criança em seu horário ocupado. Isso se dá pelo fato de ainda haver uma concepção naturalizante do desenvolvimento (Cheroglu, 2014).

Ainda que as instituições, principalmente as que atuam com crianças de zero a três anos, devam se ocupar de atividades de cuidados e higiene de seus alunos, estas não devem ser vistas como descoladas da prática pedagógica. Chaves e Franco (2016) argumentam que a escola de educação infantil deve se ocupar durante todo tempo de apresentar a seus alunos as máximas elaborações humanas, ações como troca de fralda, alimentação e descanso, que muitas vezes são vistas como apartadas da ação pedagógica, devem ser planejadas de modo a serem enriquecidas, para que contribuam de igual maneira para o desenvolvimento das máximas possibilidades infantis.

Sendo assim, é necessário que sejam desenvolvidas práticas educativas que realmente compreendam o desenvolvimento humano, superem as concepções biologizantes, naturalizantes e que ignorem os processos históricos e culturais do desenvolvimento. Somente assim teremos um sistema educacional que priorize os processos educacionais e o verdadeiro desenvolvimento humano, conforme propõe Cheroglu (2014).

Martins (2016) destaca que a prática do ensino deve se concretizar de maneira que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, sistematizados, que foram acumulados historicamente pela sociedade. Deve partir de um posicionamento que deixe para trás uma significação meramente imediatista, que seria possível apreender unicamente com as vivências culturais, dando ao indivíduo uma capacidade de maior complexidade em suas significações.

Para conseguir atingir esse objetivo é necessário promover a formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino, visto que no processo formativo reside uma das possibilidades de reflexão e conquistas em busca da promoção do desenvolvimento das máximas possibilidades dos alunos. Não é possível exercer a prática educativa sem antes passar por um processo de educação, analisam Chaves e Franco (2016).

Frente a isso é possível destacar a importância de se desenvolver estudos sobre a prática educativa na educação infantil, principalmente no que diz respeito ao período entre 0 e 3 anos. Em relação à essa faixa etária, a concepção incutida na sociedade sobre o trabalho realizado evidencia que a demanda seria apenas por cuidados básicos enquanto os pais precisam se ausentar, e não como um espaço de educação e promoção de desenvolvimento.

As instituições de cuidado para crianças de 0 a 3 anos, que eram denominadas de creches, tiveram grande expansão desde a década de 1970, porém, em seu início, eram negligenciadas pelo governo, o que contribuiu para que sua constituição não fosse voltada a um trabalho pedagógico, mas apenas de cuidado para crianças carentes cujas mães precisavam trabalhar. Assim, a instituição recebeu uma característica assistencialista, conforme apregoa Machado (2005).

Podemos destacar que o Brasil, apesar das mudanças legislativas da Constituição de 1988, que atribui ao Estado a responsabilidade pela educação infantil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inclui a educação de 0 a 3 anos, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ainda assim esse nível de ensino enfrenta grandes dificuldades no campo educacional como um todo, sofrendo com a falta de valorização e investimento por parte do governo.

As legislações dão ênfase à exigência de formação profissional para atuar na educação infantil, onde ainda são aceitos profissionais com formação em nível médio. Dados apontam, no que se refere à educação básica nacional, que em 1999, havia 130.949 docentes atuando com nível de formação de ensino fundamental, reduzindo em 2009 para 12.480 profissionais nessas condições. Já os profissionais formados em nível médio eram 1.022.257 em 1999, reduzindo dez anos depois para 624.320 professores. Deste montante de professores que atuam apenas com formação em nível médio, 385.663 estavam alocados em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental (Ministério da Educação, 2010).

Dados mais recentes, advindos do censo escolar de 2020, demonstram que, na educação infantil, dos 593 mil docentes que atuaram naquele ano, 79,1% possuem formação em nível superior, sendo 14,03% dos professores com ensino médio normal ou magistério (Arêa, 2021).

As informações apresentadas evidenciam que existe um movimento para que os profissionais de educação infantil se qualifiquem, incluindo uma melhora no panorama da qualificação dos profissionais da área. No entanto, mesmo diante dessas iniciativas, é possível visualizar que a situação ainda é preocupante, uma vez que para atuação em nível de educação infantil a LDB permite formação em nível médio como qualificação mínima, o que reflete em profissionais com pouca formação científica para atuar na área.

Tais fatos levam a questionar qual o nível de formação desses profissionais para o desenvolvimento humano e seus conhecimentos teóricos sobre a educação de maneira geral, uma vez que esse tipo de conhecimento é tido como base para a prática docente na educação infantil. Partimos do pressuposto de que é necessário que o professor assuma seu papel como



mediador dos conteúdos curriculares no processo de aprendizagem e sua intencionalidade nesse processo. O professor, para a sua prática pedagógica, deve compreender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo da criança, para que possa elaborar sua prática de forma que colabore com o processo de humanização dos alunos, no sentido da apropriação dos conhecimentos elaborados pela humanidade.

Considerando os aspectos apresentados anteriormente, este trabalho tem por **objetivo geral** discorrer sobre a importância do domínio do conhecimento científico acerca da periodização do desenvolvimento humano, por parte do professor, para a proposição de atividades que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os objetivos específicos são: elaborar revisão bibliográfica sobre periodização do desenvolvimento infantil e a prática pedagógica na educação infantil; realizar e analisar informações obtidas com professores que atuam com as crianças de zero a três anos de uma instituição infantil de uma cidade da região norte do Paraná; apresentar resultados de levantamento teórico de produções acadêmicas que tratam da educação infantil, com vistas a compreender de que forma vem sendo abordada a prática pedagógica voltada para esse nível de ensino; apresentar elementos que contribuam para reforçar a importância do conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica na educação infantil.

Este trabalho está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, embasada no materialismo histórico e dialético, para análise e compreensão do fenômeno estudado. Está pautado em estudos de autores russos, tais como L. S. Vigotski<sup>1</sup>, A. R. Luria e A. N. Leontiev, entre outros.

Nas palavras de Tuleski e Franco (2019) o método selecionado em uma pesquisa é responsável por direcionar toda análise da realidade. O surgimento e a utilização de um método estão sempre ligados a um determinado período histórico e às necessidades da sociedade naquele dado momento. No caso específico desta dissertação, remete à necessidade de ampliar alguns aspectos da educação infantil.

Não é possível a compreensão da escolha do método utilizado sem partir de uma compreensão da prática social humana, pois são elementos que estão estritamente relacionados. O método, ao mesmo tempo em que transforma a prática social, é transformado por ela (Tuleski & Franco, 2019). “E nesse processo de modificação ocorrem momentos ora de rompimento, ora de absorção do que é antigo, dependendo do grau de alteração ocorrido

---

<sup>1</sup> Optamos pela grafia do nome do autor como Vigotski, com exceção das citações onde será respeitada a grafia original da obra.

nas relações estabelecidas pelos homens para a produção de suas vidas” (Tuleski & Franco, 2019, p. 80).

Nesta pesquisa, fazemos um exercício de utilização do método de análise do Materialismo Histórico-Dialético. Esse método fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural e é ancorado nos pressupostos apresentados por Marx e Engels, que buscavam a compreensão da sociedade por meio de uma visão histórica das transformações produzidas pela prática humana (Tuleski & Franco, 2019). “O Materialismo Histórico-Dialético apresenta-se como ferramenta fundamental para apreender o movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida” (Tuleski & Franco, 2019, p. 86).

Tonet (2013) assevera que antes de se iniciar as discussões sobre a produção do conhecimento, é necessário partir de uma teoria geral do ser social. Este autor destaca que o conhecimento deve ser entendido como uma das dimensões da totalidade, que vem a ser o ser social. Para se obter sucesso na busca pelo conhecimento é necessário conhecer sua inserção nas práticas de produção e reprodução da vida social e da práxis social.

A práxis é definida como a articulação entre a subjetividade e objetividade na atividade humana. É a atividade mediadora que torna essas duas perspectivas uma unidade indissolúvel, proporcionando a gênese da realidade social. Há que se destacar ainda que o elemento fundamental para a síntese que culminou no ser social foi o surgimento do trabalho (Tonet, 2013). “Ao capturar a natureza essencial do processo social, ele [Marx] constatou que este é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo, permanente e mutável, embora radicalmente histórico” (Tonet, 2013, p. 88).

Para Tonet (2013), a identidade do ser social pode ser compreendida a partir da unidade chamada de essência, que identifica o gênero humano como tal. Nesse sentido, o autor defende que o conhecimento parte da realidade objetiva, sendo uma questão prática, logo a sociedade sempre será resultado da práxis humana, que se traduz na síntese entre subjetividade e objetividade.

A realidade social é o resultado de atos dos indivíduos singulares. Esses atos, que são teleológicos, isto é, intencionalmente orientados, dão origem a uma realidade objetiva que já não é teleológica, mas cujo envolver é regido por leis de tipo causal. Embora haja uma diferença essencial entre as leis da natureza e as da sociedade, uma vez que as segundas são leis históricas (mutáveis e tendenciais) e as primeiras são imutáveis, ambas as leis são de tipo causal, isto é, são regularidades que não dependem da vontade humana (Tonet, 2013, p. 102).

Sobre o conhecimento, o autor ainda frisa que conhecer não é apenas contemplar a realidade posta, mas sim um processo de reflexão sobre o objeto estudado. Constitui-se

também em um processo de transformar a realidade, uma mediação para intervir nessa realidade. Essa relação não é espontânea, porque um determinado conhecimento sobre a realidade sempre surge como resposta a uma demanda, sendo atrelada à situação histórico-social de um determinado período. No caso do nosso objeto de estudo, surge na necessidade de compreender o desenvolvimento do psiquismo para uma prática de educação infantil que promova o processo de humanização.

Quando se trata da elaboração do conhecimento, não se busca decifrar todos os elementos que compõem o objeto. Este, como a realidade posta, possui sua essência e sua aparência, devendo o conhecimento científico sempre buscar sua tradução teórica. O sujeito deve reconstruir teoricamente o processo histórico-cultural de criação do objeto, para, dessa forma, conhecê-lo em sua essência e não apenas na aparência (Tonet, 2013).

A realidade deve ser sempre entendida como uma articulação entre singular, particular e universal. Cada objeto não pode ser considerado apenas a síntese do universal, particular e singular, mas também resultado de um processo histórico e social. Nesse sentido, o autor ainda aponta que “Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento” (Tonet, 2013, p. 114).

O universal apresenta como característica conter em si toda riqueza do particular e do individual, se opondo à variabilidade sensória das expressões singulares do particular. A relação entre eles figura entre o todo e as partes (Pasqualini e Martins, 2015). “O enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo” (Pasqualini e Martins, 2015).

Assim, a parte desconhecida não é absolutamente desconhecida, porque há elementos nela que conectam-na a uma totalidade maior, tanto sincrônica como diacronicamente. Na medida em que conhecemos as determinações gerais da realidade, o que nos é proporcionado pela ontologia do ser social, estas orientam a descoberta daqueles aspectos ainda desconhecidos. Logo, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, entre outras determinações gerais, são importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido (Tonet, 2013, p. 114).

Por essa razão, o autor aponta que “o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e o modo específico como isso se dá em cada objeto” (Tonet, 2013, p.117).

Nesse sentido, Oliveira (2005) salienta a importância de o psicólogo como pesquisador que se orienta por uma concepção histórico-social de homem, compreender dialeticamente de que forma ocorre o processo de construção da singularidade dentro da universalidade, da mesma forma que a universalidade se concretiza na singularidade, ambas tendo a particularidade como mediação. Ainda sobre o processo de pesquisa, Pasqualini e Martins (2015) destacam que é necessário compreender de que forma a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade e nas expressões singulares dos fenômenos.

A relação singular-particular-universal não se apresenta como uma questão única, e sim em seus aspectos lógico, epistemológico e ontológico, se constituindo em uma relação do “vir-a-ser” da sociedade (Oliveira, 2005). A atividade humana se encerra e se concretiza à medida que o sujeito vai elaborando seu conhecimento por meio de sua prática, que leva à apropriação das leis objetivas da realidade. Dessa forma, para que o pesquisador entenda a singularidade, seu pensamento deve ter um nível máximo de aproximação do estágio mais desenvolvido das relativas particularidades e universalidades nas quais se insere o sujeito estudado (Oliveira, 2005).

Desta feita, a compreensão do singular se dá pelo sucesso da compreensão das mediações particulares com a universalidade “O singular não existe em si por si, mas somente em uma relação intrínseca com o universal, que se faz somente através das mediações ou particular” (Oliveira, 2005, p. 50).

Para compreensão de um determinado fenômeno, no nosso caso vinculado à periodização do desenvolvimento humano e à educação infantil, é preciso ter em mente que este não se expressa apenas em um sentido ou aspecto. Singular e universal não são uma perspectiva do fenômeno, são pontos que se interligam, coexistem como polos opostos de uma unidade dialética (Pasqualini e Martins, 2015).

O indivíduo é caracterizado como um ser singular, visto que dialeticamente ao mesmo tempo que o homem possui uma singularidade que o diferencia de todos os outros, tem uma genericidade que o torna semelhante a todos. Quando se trata da análise de um fenômeno, a particularidade diz respeito às mediações que esclarecem o modo de ser na singularidade, possibilitando o entendimento de como se concretiza a universalidade na singularidade (Pasqualini e Martins, 2015).

(a) a expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular. Assim, vemos que a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal (Pasqualini e Martins, 2015, p. 366).

A compreensão do fenômeno, por meio do indivíduo, deve ir além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo e analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade (Pasqualini e Martins, 2015).

Em termos de procedimento metodológico, esta pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico e de campo. Na pesquisa bibliográfica foram realizados estudos sobre a prática pedagógica, ancorada nessa perspectiva teórica, na Pedagogia Histórico-Crítica e da periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, utilizando autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, tais como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, e outros estudiosos que continuaram a realizar estudos sobre o psiquismo humano.

A pesquisa bibliográfica conta também com um levantamento de dados na plataforma SciELO – Scientific Electronic Library Online – <https://scielo.org/>, por se tratar de uma plataforma de dados muito completa e capaz de selecionar materiais pertinentes ao embasamento teórico da pesquisa.

A pesquisa de campo se deu com professoras da Rede Municipal de Ensino de um Centro de Educação Infantil no Estado do Paraná, que conta com 10 profissionais que atuam diretamente com as crianças, entre professores e auxiliares de creche. Destes, cinco participaram da pesquisa, sendo uma professora e quatro auxiliares de creche, por meio de entrevista com os participantes selecionados. Buscamos respostas que demonstrassem a concepção dos profissionais sobre a periodização do desenvolvimento e como organizam suas aulas em torno dessa temática.

Na primeira seção, o presente trabalho abordará a prática pedagógica na educação infantil e seu relacionamento com os conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil. Damos destaque ao percurso do desenvolvimento do pensamento teórico e como vêm se desenvolvendo os discursos sobre a prática pedagógica na educação infantil.

Na segunda seção tratamos da temática da periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, tratando da contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que apresenta arcabouço teórico com potencial para embasar a prática docente na

educação infantil. Nessa seção destacaremos o percurso histórico de constituição do ser humano e as leis culturais que determinam seu desenvolvimento, sendo isso possível somente por meio do início da atividade de trabalho e da mediação dos signos, no processo de aquisição dos bens culturais já produzidos pela humanidade. Focamos a discussão no período de 0 a 3 anos.

Já na terceira seção é apresentado o levantamento de produções acadêmicas, com vistas a compreensão de que forma vem sendo abordada a prática pedagógica voltada à educação infantil. A própria natureza histórica da constituição das instituições de educação infantil elucida a necessidade e a relevância do levantamento temático nesta seara.

Por fim, na quarta seção, apresentamos as entrevistas realizadas com as profissionais que participaram da pesquisa, sob a intenção de exemplificar como algumas professoras compreendem o desenvolvimento do psiquismo e a prática pedagógica.

Como principais achados de nossa pesquisa temos a constatação de que a educação infantil tem sua base teórica hegemônica nas correntes construtivistas do pensamento, se pautando nas pedagogias da infância, que geram uma cisão entre as instituições de educação infantil e os demais níveis de ensino. Nessa perspectiva, consideram o professor em um segundo plano no que se refere ao processo.

Nas entrevistas com as profissionais da creche, percebemos que existe uma necessidade de maior formação para aqueles que atuam com crianças de zero a três anos, e que a carência de embasamento teórico, principalmente sobre a periodização do desenvolvimento infantil, reflete em uma prática voltada ao conhecimento da vida cotidiana, o que pode dificultar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

## **SEÇÃO I - O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção pretendemos abarcar como se dá a prática pedagógica na educação infantil e de que forma os conhecimentos referentes à periodização do desenvolvimento humano podem colaborar com ela.

Para fundamentar esta seção nos apoiaremos tanto nos conhecimentos advindos da Psicologia Histórico-Cultural como nos da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando que a Psicologia, dentro dessa discussão, não tem como objetivo compreender necessariamente os processos pedagógicos, mas contribuir, por meio de seu arcabouço teórico, com questões atinentes ao desenvolvimento infantil e ao processo ensino e aprendizagem.

### **1.1 OS PERCURSOS HISTÓRICOS DE DESENVOLVIMENTO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para compreender o cenário atual das discussões pedagógicas na educação infantil é de suma importância realizar um resgate histórico da construção dessas instituições de ensino, que sempre ficaram relegadas a segundo plano dentro do projeto de educação no país, conforme destaca Meneguite (2017).

Durante um longo período de sua existência a educação infantil permaneceu associada ao departamento de assistência social, demonstrando um posicionamento de desídia do poder público no que tange à escolarização de crianças de zero a três anos. Quando esse setor foi incorporado definitivamente à educação, passou a sofrer com a falta de investimento financeiro para a manutenção física das instituições ou valorização dos profissionais, sem a exigência de qualificação profissional para atuar neste nível de ensino.

O movimento de deslocamento dessas instituições para a pasta da educação se deveu, em grande parte, à demanda social existente naquele período, por uma escolarização que atendesse crianças em faixa etária entre zero de três anos, refletindo a insatisfação com o que era ofertado para esse grupo. Essas transformações no campo da educação infantil, seu deslocamento enquanto posição social, passando de uma instituição de cuidados assistenciais para uma instituição de ensino, impõe a necessidade de rever suas condutas e objetivos, de modo a atender essa nova realidade.

No entanto sua primeira configuração, como instituição assistencial de cuidados, também emergiu como resposta a uma determinada demanda, que não foi extinta com o deslocamento desses locais para a área de pertencimento da educação. Ainda paira sobre a sociedade a necessidade de cuidados de crianças ou que a necessidade da família de um

espaço de cuidados diante da inserção de todos os membros no mercado de trabalho. Tal fato impele a educação infantil a se estruturar como instituição de ensino e ainda atender todas as demandas recaídas sobre ela, culminando em uma posição de contradição entre os objetivos da instituição, que neste panorama vem buscando desenvolver seus modelos de atendimento pedagógico e construir sua identidade.

Diante de toda essa contradição sobre as exigências e demandas sociais impostas às instituições de educação infantil, bem como essa realidade ainda sendo permeada pela dificuldade inerente à falta de investimento público e de suporte à construção coletiva dos parâmetros para um projeto educativo para crianças com faixa etária de zero a três anos, temos visto na educação infantil uma discordância quanto a seus objetivos. Encontramos correntes que, apesar da conquista de incorporar essas instituições no campo da educação, defendem que essa não deve assumir um caráter de instituição de ensino; e outras que defendem que deve seguir os ditos modelos escolares, ou seja, prestar o mesmo atendimento ofertado nas demais etapas de ensino. Todas essas discordâncias teóricas acabam dificultando a criação de um modelo de educação de qualidade voltado a este seguimento de ensino.

Historicamente, percebemos a desvalorização da educação infantil de forma geral, o que dificulta o estabelecimento dessa identidade. Esse nível da educação vem sendo constituído sobre as bases de ideias que descaracterizam sua importância e distorcem seu papel dentro da escolarização da criança (Pasqualini & Martins, 2020). “O saldo dessa história não é outro, senão a inexistência, em pleno século XXI, da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida das crianças” (Pasqualini & Martins, 2020, p. 444).

Nesse caminho, no que se refere a tais discordâncias sobre como delinear o campo da educação infantil, Pasqualini e Martins (2008) destacam que todo processo de formação escolar tem o mesmo objetivo: preparar a criança para a vida adulta. No entanto, em cada período etário cabe à escola um papel específico nessa formação, em que cada etapa do ensino tenha uma configuração correspondente, sua identidade. Por isso, é preciso promover avanços em relação às finalidades pedagógicas para esse segmento de ensino.

Entendemos ainda que cada período histórico, contexto social e cultural produz uma demanda para a produção de conhecimentos, sobre os quais vão se estruturando as respostas às demandas inerentes às instituições de educação infantil. Martins e Lavoura (2019) fazem uma grande contribuição ao discutirem os fundamentos filosófico-pedagógicos que classificam como empirista/positivista, idealista (subdividida em razão da influência mais direta de Kant ou Husserl) e materialista histórico-dialética.



No campo da educação, Martins e Lavoura (2019) asseveram que esses fundamentos se expressam de forma particular no âmbito pedagógico, podendo destacar uma união entre o positivismo, a pedagogia tradicional, o tecnicismo e o neotecnicismo, que se desdobram na valorização do aspecto lógico do ato educativo, dando ênfase aos conteúdos e colocando o professor como detentor de todo o saber, numa concepção de autoritarismo em relação ao aluno, que é visto como uma “tábula rasa”.

A visão idealista também tem grande influência nas correntes pedagógicas no Brasil, percebida na relação hegemônica desde o início do século XX, por meio do movimento escolanovista e reforçada pela difusão das ideias de Jean Piaget no campo da educação. Dessa forma, temos a base para a consolidação da teoria construtivista no Brasil, conforme destacam Martins e Lavoura (2019). Contudo, os autores pontuam que essa influência se manteve em constante movimento dentro da pedagogia no Brasil durante todo século XX, impactando em diversos ideários, tais como professor prático-reflexivo, pedagogia das competências e metodologia da problematização, dentre outras, em que o elo é o lema “aprender a aprender”.

Ainda nesse movimento de constantes mudanças, as diferentes expressões idealistas, construtivistas, construcionistas e pós-críticas mantêm a ligação com os ideários do lema “aprender a aprender”, que se refletem dentro do processo educativo, na substituição do conhecimento pelo autoconhecimento, do conteúdo de ensino pelas formas de ensinar e na troca da centralidade no professor pela centralidade no aluno, conforme apontam Martins e Lavoura (2019).

Isso possibilita posturas que individualizam o ato de aprender, colocando a premissa de que a aprendizagem depende das capacidades naturais inerente ao indivíduo, reduzindo o ato de ensinar a algo que o acompanha e não o contrário, isto é, que o promove (Martins e Lavoura, 2016).

No que diz respeito às influências do Materialismo Histórico-Dialético nas correntes pedagógicas temos as teorias críticas, que Martins e Lavoura (2016) apontam que, entre todas, a Pedagogia Histórico-Crítica seria a mais desenvolvida, complexificada e rica em determinações na atualidade. Pontuam que nesta teoria destaca-se a relação dialética de influência mútua entre escola e sociedade, a defesa de que a educação escolar deve ter como objetivo a formação omnilateral dos indivíduos porém ideal maior: a construção de uma sociedade sem classes.

Nessa perspectiva, valoriza-se a transmissão dos conhecimentos sistematizados em seus aspectos lógicos e históricos e a indissociabilidade entre forma e conteúdo no ato de ensino, defendendo o ato educativo pautado na lógica da relação entre conteúdo-forma-

destinatário, ou seja, relação entre o que ensinar e como fazê-lo à vista daquele que aprende, o aluno (Martins e Lavoura, 2016).

Nesse viés, destacamos que nos fundamentamos em uma concepção crítica da educação. Partimos dos pressupostos metodológicos e teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo ser de suma importância para o delineamento da discussão proposta nesta dissertação o diálogo com uma teoria pedagógica – a Pedagogia Histórico-Crítica. Não obstante, entendemos que esta não se faz hegemônica no campo da educação, sendo ainda um desafio romper com as barreiras impostas pelas linhas pedagógicas vigentes em busca de uma educação emancipadora.

Arce (2012) realiza uma discussão, no que se refere à educação infantil e às principais influências pedagógicas das quais vem se utilizando para construção de seus conhecimentos. A autora dá destaque à chamada Pedagogia da Infância, que une influências de diversos autores que poderiam ser aglutinados como escolanovistas, mas que se autodenominam construtivistas.

Para ela é importante discorrer sobre os impactos dessa perspectiva teórica dentro da educação, onde o conhecimento é visto como uma construção individual e coletiva e não como representação objetiva da realidade. Neste sentido, o papel do professor passa a ser de propiciar negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade, mas as múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica (Arce, 2012).

Para autores influentes nesta linha de pensamento, a aprendizagem é o cerne fundamental da escolarização, já o ensino vem em segundo plano, visto que o aluno tem condições de aprender mesmo sem um adulto para ensinar. Nessa corrente afirma-se que a criança poderia aprender apenas com a interação com o ambiente, com outras crianças e adultos à sua volta, construindo de forma autônoma seu conhecimento (Arce, 2012).

Arce (2012) discute que esse posicionamento sobre a construção do próprio conhecimento se estende ao professor, porque há a alegação de que o conhecimento sobre o processo educativo deve partir da observação dos alunos, tendo a criança como apoio para o professor construir esse conhecimento. A autora alerta que o professor, nesse tipo de escola, seria “professor pesquisador”, modelo que pode ser enquadrado na teoria do professor reflexivo.

Outro ponto destacado por Arce (2012) é que a teoria relaciona da à Pedagogia da Infância é contrária ao ensino de conteúdos pré-estabelecidos, conhecimentos universais para

as crianças, e ainda defende diversos ideários que se mostram contra o caráter escolar de crianças até seis anos de idade, tais como:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
- a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos;
- o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
- a ausência de planejamento – a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue;
- a crença que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
- a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro;
- a defesa do lema "aprender a aprender", ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;
- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano, que devem ser negociados entre professor e aluno;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
- a ênfase nas múltiplas formas de comunicação, que se diferenciem da "tradicional" transmissão verbal do conhecimento etc. (Arce, 2012, p. 136-137).

Arce (2012) assevera que os propositores dessas ideias se intitulam defensores do que chamam de Pedagogia da Infância, no entanto aponta que poderiam ser agrupados como defensores de uma "pedagogia antiescolar". Justifica essa associação entre Pedagogia da Infância aos movimentos construtivista e pós-modernos e a sua denominação como "pedagogia antiescolar", uma vez que esta Pedagogia parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança, e que a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível.

Faria (1999) apresenta uma concepção que coaduna com aqueles que se enquadram em uma Pedagogia Antiescolar, defendendo a necessidade de construir uma programação pedagógica não-escolar para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil, que seriam de cuidado e educação, ou seja, as creches e pré-escolas. A autora dá ênfase à necessidade de não reprodução dos modelos escolares, que se daria de forma implícita, em uma abordagem lúdica, com jogos e tradições infantis. Em suas palavras, "os objetivos oficiais dessas escolas populares de saúde e alegria eram educação moral, higiênica e estética" (Faria, 1999, p. 68).

A educação infantil, segundo Faria (2003), deve assumir um caráter individual, em que cada instituição se organize e estabeleça seus objetivos pedagógicos, visando a superação dos modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Ela propõe que essas instituições, para conseguir essa desvinculação dos modelos escolares, devem, inclusive, adotar nomenclaturas diferenciadas, buscando a não utilização do termo rotina, e sim jornada, por exemplo. Também não deve haver referência a atendimento, mas à educação e ao cuidado, nem a serviços, mas a direitos. Essa prática, nas palavras da autora, promove um caráter de movimento à educação infantil, sempre construindo sua pedagogia e garantindo um ambiente educativo que contemple de forma indissociável cuidado e educação (Faria, 2003).

Rocha (2002) é outra autora que apresenta como imperativo a construção de uma pedagogia própria da educação infantil. Segundo ela, esta deve se destacar por apresentar uma especificidade própria dentro da pedagogia, no que diz respeito ao seu sentido mais amplo, pois seu objeto está essencialmente relacionado a toda e qualquer situação educativa, como organização, estruturas implícitas, práticas etc.

Ainda segundo apresentado por Rocha (2002), essa necessidade advém do fato de o campo pedagógico não estar contemplando suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e as pré-escolas. No que tange ao objeto de trabalho da educação infantil, a autora considera que este deve ser definido pelo contexto das relações educacionais pedagógicas, e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada.

Rocha (2002) salienta que para compreender os modelos pedagógicos atuais como insuficientes para a educação e o cuidado das crianças com faixa etária entre 0 e 6 anos, é preciso discutir a conceituação da Didática e de seu objeto, realizando uma delimitação que a coloca no âmbito das relações de ensino e aprendizagem. Para efetivar essa tarefa é necessário entender o que há de geral e o que se coloca nas didáticas específicas, buscando definir o objeto da prática de ensino e da Didática.

A autora destaca que a prática de ensino se refere à especificidade das áreas de conhecimento que se objetiva transmitir aos educandos, e a Didática estuda a aula, tratando-a como um fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independentemente da diversidade de contextos e de conteúdos que nela se desenvolvem, limitando-se apenas à parte do fenômeno. Portanto, a Didática geral tem a função de auxiliar o professor a compreender a ação pedagógica no contexto escolar, e não está restrita apenas ao processo ensino e aprendizagem (Rocha, 2002). “Esta definição, ao extrapolar os limites do ensino, abre a possibilidade de relacionarmos o objeto da didática com aquele que vem a ser o objeto

da educação infantil, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de educação e cuidado” (Rocha, 2002, p. 31).

Dessa maneira, para Rocha (2002) a creche se diferencia das escolas no que tange à sua função. A escola se mostra como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, e as instituições de educação infantil assumem, primordialmente, um papel com fins de complementaridade à educação da família.

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 2002, p.31, grifos da autora).

Rocha (2002) pontua que o conhecimento didático decorrente de uma ação pedagógica escolar é caracterizado como geral, ou seja, é insuficiente para analisar os espaços pedagógicos não-escolares (creches e pré-escolas), uma vez que o conhecimento e a aprendizagem produzidos nesse campo não são adequados ou voltados à compreensão das especificidades das creches e pré-escolas.

Na educação infantil os conhecimentos estão ligados a processos do desenvolvimento infantil, tais como:

A expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações, que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (Rocha, 2002, p. 31, grifos da autora).

Rocha (2002) descreve que na educação infantil, no período que antecede sua entrada na escola, a criança ainda não é um aluno, mas sim sujeito em constituição, o que impõe considerar objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias desse momento da vida.

A crítica que Rocha (2002) tece sobre a incapacidade de os modelos atuais, dentro da educação infantil, responderem às demandas inerentes neste campo, é uma resposta a uma demanda social emergente, no entanto os caminhos buscados pela autora como resposta a esse problema não seria suficiente para sanar a demanda imposta.

Pasqualini e Martins (2008) frisam que essa crítica sobre o caráter escolar das instituições de educação infantil é negativa para o desenvolvimento de uma prática de qualidade, por não se tratar de ponderações fundamentadas, como a que considera a realização da discussão sobre a antecipação imprópria de tarefas típicas do ensino fundamental para crianças das creches e pré-escolas, que não leva em consideração suas

características de desenvolvimento e as atividades que seriam guia para seu desenvolvimento. De forma geral, as críticas realizadas por essa vertente antiescolar se baseiam na concepção de que o “modelo escolar” em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena, sem uma compreensão mais aprofundada para essa afirmação, levando ao esvaziamento da discussão (Pasqualini & Martins, 2008).

Pasqualini e Martins (2008) apontam também para o uso pejorativo de alguns termos e conceitos quando associados à educação infantil, que culminam em sua alteração, de forma negativa. São eles: modelo escolar, viés escolar, escolarização precoce, antecipação da escolarização, leitura escolar da educação infantil e práticas escolarizantes. Esses termos são sempre colocados como algo negativo quando se referem a crianças pequenas, e levados sobre o mesmo viés de análise e estratégia para defender que as instituições de educação infantil devem ser consideradas instituições educacionais não-escolares ou extraescolares.

Ainda nesse seguimento, de termos colocados como negativos, há as expressões ensino, aluno, professor, aula, conteúdo e currículo, que aparecem de forma distorcida, como algo ruim dentro da educação infantil. Segundo Pasqualini e Martins (2008), a veiculação negativa desses conceitos evidencia o fortalecimento de uma perspectiva antiescolar na educação infantil.

Dentro dessa perspectiva de negatividade da escolarização da criança pequena, alguns autores, a exemplo de Rocha (2002), justificam o receio com o termo aluno quando dirigido às crianças da educação infantil. Apresentam, inclusive, afirmações que dizem que, ainda que a educação infantil tenha sido incorporada à educação básica, não deve ter como principal objetivo o ensino, mas sim a educação.

O que pode ser visto na obra de Rocha (2002), ao realizar a diferenciação entre ensino e educação, é que o ensino não abarca as especificidades da educação infantil, sendo, inclusive, um termo limitado para lidar com as especificidades da faixa etária – por dizer respeito à transmissão de conteúdos específicos. Refere-se mais diretamente ao processo ensino e aprendizagem no contexto escolar, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo e ignorando a complexidade do desenvolvimento da criança pequena. Para a autora, ainda está limitado às instituições escolares, deixando de fora toda uma pedagogia relativa aos movimentos sociais, que também estabelecem relações tipicamente pedagógicas nas mais diferentes práticas sociais.

Essa pontuação, sobre o uso negativo da palavra ensinar voltada à educação infantil, pode ser vista no parecer da ANPEd sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, onde podemos encontrar a seguinte consideração:

Ao insistir no uso da palavra ensino ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos (ANPEd, 1998, p. 94).

Esse é o posicionamento teórico defendido pelos pesquisadores proponentes ou adeptos à Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, que defendem a criação de uma pedagogia totalmente nova, voltada a esta faixa etária de ensino, dentro da Pedagogia da Infância. Pasqualini e Martins (2008, p.83) afirmam que essa linha de pensamento defende algumas especificidades da educação infantil:

a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como aluno, pois isso representaria um desrespeito a sua infância.

Pasqualini e Martins (2008) ainda analisam que nessa concepção o conceito de aprendizagem está vinculado ao domínio da leitura, da escrita e dos cálculos, sempre voltado à valorização do ensino, da didática e de conteúdos disciplinadores. Esses autores postulam que essa não é uma abordagem que atenderia à necessidade das crianças na faixa etária de zero a seis anos, matriculadas nas creches e pré-escolas. Afirmam que a educação infantil não pode ser categorizada como ensino, e sim como educação, para que as crianças sejam tratadas como tal e não como alunos. Consideram que é preciso deixar as discussões sobre ensino e aprendizagem para uma etapa posterior da escolarização, porque na educação infantil os esforços devem ser voltados para as relações educativo-pedagógicas.

Nesse sentido, é importante compreender como se desenvolverão as relações educativo-pedagógicas. Rocha (2002), analisa que essas são definidas como um processo mais amplo, que privilegia os aspectos cognitivos do desenvolvimento e leva em consideração diversos aspectos, tais como: expressividade, ludicidade, esfera afetiva e questões biológicas. No entanto, Pasqualini e Martins (2008) compreendem que as limitações dessa perspectiva se colocam justamente no posicionamento de valorizar demasiadamente o aspecto cognitivo, acabando por reafirmar a dicotomia cognição e afeto. Esse prejuízo se reflete também na aceitação de que o ensino é objeto fundamental apenas da escola, deixando de lado o trabalho pedagógico e o conteúdo escolar e valorizando as experiências espontâneas da criança e enfatizando modelos informais e assistemáticos de educação infantil (Pasqualini & Martins, 2008).

Nessa perspectiva, a discussão é conduzida para uma seara que não prioriza a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, mas assume a criação de uma

pedagogia totalmente nova voltada e esse público. Essa pedagogia promove uma cisão entre educação infantil e escola, provocando a falsa impressão de que a educação escolar no ensino fundamental pode ser prejudicial à criança, proporcionando um segundo impacto negativo para a promoção de uma educação infantil de qualidade, que seria o papel do professor dentro desse processo (Arce, 2012).

Dessa forma, visto que o ensino é negado na educação infantil, o papel do professor também fica em segundo plano, descaracterizando sua atuação, tirando-lhe o objetivo de ensinar e reduzindo sua intervenção em sala de aula à mera observação (Arce, 2012).

Pasqualini e Martins (2008) destacam que atrelar um caráter negativo ao fato de as instituições de educação infantil se designarem como instituições escolares, em muitos casos reflete uma incompreensão sobre o que seria uma instituição dessa natureza. Segundo as autoras, essas vertentes que descaracterizam as instituições de educação infantil como instituições escolares, desconsideram ou desconhecem o que deve ser de fato uma instituição escolar: espaço responsável por reunir o coletivo de determinada faixa etária, objetivando prestar um determinado tipo de educação.

A utilização do adjetivo escolar, por si só, não é suficiente para definir a organização pedagógica institucional. A referência a uma instituição escolar deve especificar sua natureza de ensinar, abarcando, em seu interior, estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental e a escola técnica, não apresentando nada nessas instituições que seria inadequado à faixa etária de zero a três anos (Pasqualini & Martins, 2008).

Outro argumento utilizado para justificar suas inclinações e defender que a educação infantil não deve ser colocada como um espaço escolar, está baseado nas especificidades do desenvolvimento dos primeiros anos de vida. No entanto, essa análise é feita de forma superficial, onde a criança não é entendida como sujeito concreto, considerando apenas as questões empíricas do desenvolvimento e não compreendendo-a como sujeito de multideterminações, com seus aspectos históricos e culturais de desenvolvimento, discutem Pasqualini e Martins (2008).

Pasqualini e Martins (2008, p. 91, grifos das autoras) realizam uma síntese sobre os impactos dessas correntes de pensamento, considerando que isso

- a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de educação infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola



espontaneamente, com uma *participação* do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional desse segmento, mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de Educação Infantil, pois seu trabalho limita-se a “seguir as crianças”.

Damos destaque a outra ideia fortemente difundida na educação infantil, que surge como uma das respostas encontradas para atender à demanda desse determinado período histórico, denominada de binômio cuidar-educar, que pode ser encontrado na literatura também como Educar e Cuidar ou Educar-e-Cuidar. Trata-se de uma corrente muito presente na educação infantil. Os autores que defendem essa proposição buscam, inclusive, colocar esse binômio como uma especificidade inerente à educação infantil, marcando sua identidade educacional. Essa associação parte de diversas esferas, tanto de pesquisas científicas quanto por parte dos referenciais teóricos que embasam a atuação nessa etapa do ensino (Pasqualini & Martins, 2008).

A preocupação com a discussão do cuidar-educar está relacionada ao fato, conforme já mencionado, de as instituições de educação infantil terem passado a pertencer de forma tardia ao quadro de instituições de ensino. Antes desse período o atendimento a crianças de zero a três anos era realizado em instituições intituladas como de cuidados, e a sua conversão para instituição de ensino não ocorreu com grandes mudanças, e sim sobre as bases pré-existentes de cuidado, segurança e assistencialismo.

Segundo Pasqualini e Martins (2008), esses locais, antes da sua incorporação ao seguimento educacional, tinham como principal objetivo garantir alimentação, higiene e segurança, e as ações educativas eram voltadas à compensação das deficiências apresentadas pelas famílias, que eram julgadas incapazes, tendo um caráter assistencial-custodial. “As creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabavam negligenciando a dimensão do cuidado (Pasqualini & Martins, 2008, p. 74).

O processo de transição de posição dessas instituições ocorreu de forma que preservou as bases pré-existentes, iniciando por um movimento de incorporação de atividades consideradas como pedagógicas na rotina das relacionadas aos cuidados pessoais já existentes, o que promoveu a dicotomização das atividades realizadas. Entretanto, seria necessário unificar essas atividades, de forma que houvesse uma homogeneidade na prática exercida, encontrando no binômio educar-cuidar a solução para tal problema, em que ações

que são exercidas de forma separada na prática conseguem enfim sua junção, conforme analisam Pasqualini e Martins (2008).

No Brasil essas discussões começaram a tomar destaque na década de 1990, como destaca Corrêa (2003), diante da preocupação sobre o trabalho desempenhado na educação infantil. Um de seus nomes mais expressivos foi o da psicóloga Bettye Cadwel, responsável pelo termo *educare* – cunhado pela autora como designação de algo que seria ideal para o desenvolvimento do atendimento de crianças em faixa etária pré-escolar, definido como uma relação de perfeita sintonia entre educação e cuidado.

Desse movimento começaram a surgir as discussões sobre o papel do educar como principal identidade da educação infantil. Tiriba (2005) aponta que além de colocar o educar-cuidar como objetivo da educação infantil, este também vem sendo colocado em um papel ainda mais central: de ser relacionado à natureza e à especificidade da educação infantil.

Alguns autores contribuem para essa discussão defendendo o binômio cuidar-educar na educação infantil, como é o caso de Faria (1999), que destaca que o espaço da educação infantil deve ser considerado como um local de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos. Além disso, deve garantir o que destaca como direitos inerentes à infância, ou seja, brincar, não trabalhar, e se expressar de forma livre, exercitando as dimensões humanas e construindo o conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e a relação com os adultos e sua própria cultura.

Mesmo entre os autores que defendem a prática na educação infantil, como a incorporação do cuidar e educar, existem movimentos de compreensão da fragilidade dos termos que promovem a dicotomização da prática de ensino nessa área. Pasqualini e Martins (2008), por exemplo, pontuam que alguns autores chegam a justificar essa dicotomização, presente no binômio cuidar-educar, encontrada em algumas pesquisas. Consideram que há mau uso do conceito, quando levado como um jargão do modismo pedagógico e não incorporado em sua essência, chegando, inclusive, a propor que a forma de grafia do termo, como uma palavra única, poderia auxiliar na solução desse mal-entendido.

No entanto, é evidente que não se trata apenas de um problema de utilização ou não de elos entre os termos, ou a utilização do binômio como um jargão do modismo pedagógico. Para Pasqualini e Martins (2008), as limitações da proposição cuidar-educar vai muito além das de apropriação do conceito ou sua grafia. Estudos demonstram que o binômio educar-cuidar traz percalços quando tenta estabelecer limites entre cuidar e educar, uma vez que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente relacionadas. Dentro da práxis

pedagógica são inseparáveis, e essa compreensão de que se trata de dimensões distintas se dá pela apreensão superficial dos fenômenos.

É preciso então discutir qual a compreensão de cuidado que está sendo abordada para justificar essa dicotomização da ação pedagógica. Sabemos que o ser humano, em sua constituição biológica, necessita de certas ações para garantir sua sobrevivência, contudo todas as outras ações voltadas ao cuidado de uma criança têm relação com outros fatores, tais como o tempo que o cuidador dedica a esses cuidados, quem desempenhará determinada função, as relações interpessoais e a forma e as práticas de atendimento (Pasqualini & Martins, 2008).

A partir desse ponto de vista, Pasqualini e Martins (2008) questionam a necessidade desse conceito, uma vez que, se assumirmos que educar e cuidar precisam ser integrados, é mais viável descartar um conceito que promove a manutenção da dualidade e utilizar o termo apenas educar. Frisam ainda que reafirmar o papel das instituições de educação infantil como um ambiente de cuidado, não necessariamente incorpora um aspecto positivo a esse ambiente nem reflete um processo educativo que pode ser emancipatório. Além disso, pode contribuir para reprodução e perpetuação de práticas alienadas, uma vez que o ato de cuidar e educar pode adquirir tanto uma característica negativa quanto positiva, a depender do embasamento teórico de quem está exercendo a atividade (Pasqualini & Martins, 2008).

No âmbito dessa discussão, Pasqualini e Martins (2008) afirmam que só é possível entender educar e cuidar como elementos distintos dentro da prática pedagógica se for realizada uma análise demasiadamente superficial dos conceitos, já que, como apontamos, o cuidar deve estar presente em todos os níveis de ensino e em toda a relação educativa, não podendo ser denotado como exclusividade da educação infantil.

A atenção de diversas pesquisas em buscar a conceituação desses dois termos ou justificar sua unificação, acaba, de certa maneira, por afastar do entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil.

A partir dessas considerações, entendemos que há a necessidade de que vários avanços sejam feitos no campo da educação infantil, e que, em decorrência de seu histórico de constituição, há uma defasagem sobre seu real papel na escolarização das crianças com faixa etária de zero a três anos.

Todavia, para que tal segmento avance de fato e consiga promover o desenvolvimento de seus alunos em suas máximas possibilidades, é necessário que se apóie em linhas teóricas bem fundamentadas. Entendemos, assim, que os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural

têm muito a contribuir para os avanços esperados na educação infantil, auxiliando o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No presente trabalho levantamos a defesa da importância do conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano para a prática docente na educação infantil, considerando a necessidade de tal prática ser embasada em critérios científicos, e que o único modo de se promover o desenvolvimento infantil de forma consciente é conhecendo as leis que o regem. No que tange à questão do desenvolvimento infantil, Pasqualini e Martins (2020) pontuam que este apresenta uma relação bastante estreita com as condições materiais de vida do indivíduo, uma vez que são estas que determinam as relações entre sujeito e objeto. A educação tem papel fundamental nesse processo.

Conforme afirma Chaves (2020), a compreensão do nível de desenvolvimento do indivíduo engloba uma série de fatos que são interligados, e pode ser aferida não apenas pelo conhecimento apropriado, mas também por sua capacidade de utilizar objetos e controlar seus processos psicológicos.

No processo de desenvolvimento humano o meio ocupa um lugar de centralidade, por ser fonte das características humanas direcionadas à criança. Quando esta não encontra, no ambiente no qual está inserida, o que existe de mais aprimorado na produção cultural, seu desenvolvimento integral fica prejudicado, não sendo possível o alcance das máximas possibilidades, compreende Chaves (2020).

Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 695) afirma que:

O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil acontece mediante a interação da criança com o meio, e geralmente ela encontrará nele as formas ideais a serem alcançadas no decorrer do desse processo, modelos do que está mais desenvolvido na sociedade, ou seja, a forma final, que deve atingir ao completar seu desenvolvimento. Porém, essa relação não ocorre de forma simples, espontânea, porque apenas conviver em um ambiente onde se encontram as formas mais desenvolvidas da humanidade não garante que a criança se apropriará delas. É necessário que se desenvolva uma relação de interação e que as formas mais desenvolvidas atuem sobre a criança (Vigotski, 2010).

Outro objetivo da educação escolar, de acordo com Pasqualini e Abrantes (2013), é levar os alunos a aprenderem a se relacionar com a realidade por meio da mediação das formas mais desenvolvidas da consciência social, que surgem de forma externa ao indivíduo e posteriormente são internalizadas, assumindo um caráter de conquista individual do psiquismo.

Chaves (2014) dá ênfase para essas formas mais desenvolvidas, que se apresentam como um objetivo a ser alcançado, uma vez que refletem as produções criadas pela humanidade. São essas formas ideais que guiam o desenvolvimento infantil até a aquisição da forma ideal. À medida que apresenta essas formas e desenvolve na criança a motivação para a atividade e amplia as capacidades humanas, segundo Pasqualini (2015, p.205), “a escola amplia os horizontes”.

Sobre tal compreensão do processo educativo, Chaves (2014) assevera ainda que as instituições de educação devem se ocupar da atividade educativa a todo momento, em todos os espaços, não se afastando do objetivo de disponibilizar aos alunos aquilo de mais desenvolvido presente na cultura, colocando como prioridade que a organização do ensino deve primar pelo desenvolvimento do espírito ativo e o apreço à arte e ao conhecimento. “Trata-se do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado de socialização da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (Martins & Marsiglia, 2015, p. 17).

Nesse sentido, ao entender a instituição de educação infantil como um meio para promover o desenvolvimento de seu aluno, devemos entender que este deve reunir e apresentar para estes as possibilidades mais desenvolvidas presentes na cultura. Essa apresentação não ocorre de forma passiva, onde apenas o contato da criança com o ambiente escolar seria suficiente para ela apreender essas produções culturais, sendo necessária uma postura diretiva nesse processo para efetivamente garantir sua apropriação.

Por essa razão, Mukihina (1996) afirma a importância da valorização dos conhecimentos inerentes ao desenvolvimento infantil não só para os psicólogos, mas também para os professores, para que tenham subsídios para perceber as manifestações infantis que requerem maior atenção em cada período do desenvolvimento, e elaborem hipóteses e tracem estratégias para guiar o desenvolvimento. Se o professor conhece o desenvolvimento do psiquismo do aluno, pode criar estratégias para conduzir o ensino de forma a provocar, com direcionamento, esse desenvolvimento, por meio da apropriação dos conhecimentos feita pelos alunos.

É importante conhecer além das características e leis do desenvolvimento, sua estreita relação com as atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, no que se refere à relação

entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2010) destaca que ambos são processos distintos, mas que têm uma relação de interdependência. A aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento dos processos internos na criança e quando há um direcionamento o desenvolvimento é obtido. Não há uma relação de coincidência entre ambos, mas o desenvolvimento segue a aprendizagem, promovendo campo para desenvolvimento potencial.

A aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa inúmeros processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem ela (Vigotski, 2010).

Mukihina (1996) ainda afirma que o ensino desempenha o papel de promover o desenvolvimento por meio da assimilação da experiência social, no processo de aprendizagem dos comportamentos humanos. Dessa forma, o ensino deve levar em consideração o desenvolvimento, não no sentido de ficar atrelado a ele, mas de compreendê-lo para impulsioná-lo, levá-lo adiante e guiá-lo. “O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente pela ação do adulto e posteriormente sozinha” (Mukihina, 1996, p. 51).

À medida que o ensino progride, cria as condições para o desenvolvimento psíquico da criança, orientando o desenvolvimento dos processos psíquicos, levando à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente. Nesse sentido, a educação intelectual se organiza de forma consciente e caminha para a superação do pensamento concreto da criança, que aprende a avaliar determinados fenômenos de forma mais eficiente, destacar seus pontos importantes sem deixar de considerar os detalhes secundários, refletir as características gerais e específicas dos objetos e chegar a conclusões próprias (Mukihina, 1996).

A partir dessa compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Pasqualini e Martins (2020) pontuam que os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural também têm grande influência para a superação das concepções que colocam o fenômeno da aprendizagem como um processo natural, ou seja, que se dá pela interação com o meio ou pelos interesses de cada indivíduo de forma natural. As autoras destacam que a atividade humana tem o objetivo de satisfazer as necessidades dos homens e, ao mesmo tempo, gerar outras, novas e mais complexas, por meio da mediação que permite a cada ser humano ter contato e se apropriar de todo patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Desta forma, é importante salientar que o ensino deve sempre ser direcionado para criar as condições para que a criança supere o funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo, com vistas a atingir as formas superiores de seu funcionamento (Pasqualini, 2015).

No que se refere ao desenvolvimento da criança na educação infantil, esta parte do pensamento espontâneo e da ação, devendo ser direcionada, para que seu aparelho psíquico funcione de forma voluntária e consciente. Dessa maneira, o trabalho pedagógico junto a essa faixa etária deve estar direcionado à requalificação das funções psicológicas da criança – percepção, atenção, memória e pensamento –, por meio da internalização dos signos culturais, ao longo do trajeto de escolarização. A apropriação dos conhecimentos científicos altera a relação entre as intenções da criança e sua posterior implementação em ações. Ao final do período, ela adquire a capacidade de planejar as ações antes de executá-las (Pasqualini, 2015).

A compreensão da valorização dos conteúdos apresentados remete à necessidade de ter um cuidado especial com sua qualidade, porque o modo como a criança se relaciona com o mundo é muito particular. Por isso, é fundamental considerar a importância dos conhecimentos referentes à periodização do desenvolvimento psicológico para o aperfeiçoamento da prática docente. Isso se dá pelo fato de que existe uma relação direta entre desenvolvimento humano e processos educativos (Pasqualini, 2010).

Consideramos que o ensino deve ter como principal objetivo a socialização das máximas elaborações humanas, deve se ocupar dessa tarefa durante todo tempo de permanência do aluno na escola e em todos os espaços que utilize. A escola deve proporcionar o desenvolvimento do espírito ativo, o apreço à arte e ao conhecimento (Chaves, 2020).

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento* (Vigotski, 2010, p. 114, grifo do autor).

Conforme a criança evolui, a aprendizagem assume uma característica cada vez mais sistematizada. No período pré-escolar ela aprende de acordo com uma organização determinada, logo o ensino deve levar em consideração a utilização dos meios e métodos que auxiliarão na realização das atividades propostas (Mukihina, 1996).

Para que isso ocorra, segundo Mukihina (1996), a melhor opção de ensino é aquela que não se dá de forma espontânea, mas consciente e direcionada, para atingir o máximo

desenvolvimento da criança, por isso é importante compreender a relação entre ensino e desenvolvimento.

Nesse sentido, quando tratamos da atividade de ensino realizada na escola precisamos compreender que esta não deve abrir mão de uma formação teórica estruturada, nem se colocar como pano de fundo do imediatismo pragmático de nossos tempos. O pragmatismo enfraquece a relação do indivíduo com a realidade, comentam Abrantes e Martins (2007).

Consideramos assim que, para que um projeto de ensino realmente promova a humanização, é preciso compreender e valorizar o papel central do professor na relação com o aluno, e valorizar os conteúdos e a organização intencional do ensino, conforme propõe Chaves (2014). As máximas elaborações humanas devem definir o ponto de partida e a meta final quando pensamos na organização do ensino.

Posto isso, precisamos nos debruçar sobre a discussão acerca do que seria prática docente, para, dessa forma, conseguirmos estabelecer uma relação entre a importância do domínio sobre os conhecimentos a respeito da periodização do desenvolvimento infantil para o desempenho da prática de ensino.

Nessa linha de análise, podemos destacar que a Psicologia Histórico-Cultural vem se ocupando das discussões sobre uma conceituação geral da prática humana desde sua constituição. Uma vez que tem suas bases em uma ciência psicológica nas práticas sociais, entende-a como parte fundamental para formação das funções psicológicas e fonte das produções psicológicas que podem ser adquiridas pelos indivíduos (Pasqualini, 2010b).

Para compreensão do papel da prática humana em seu *locus* de centralidade para a análise científica, é necessário partir das condições materiais de vida do sujeito e seus meios de produção e reprodução da vida. Pontuamos, dessa forma, que a Psicologia deve possuir um arcabouço de conhecimentos suficientes para interagir com as demandas concretas dos processos sociais objetivos da humanidade, conforme destaca Pasqualini (2010).

A esse respeito, Vigotski (2004, p. 346) destaca a importância de desvendar a prática humana “as mais complexas contradições da metodologia psicológica recaem sobre o terreno da prática, porque somente aí podem encontrar solução”.

Pasqualini (2010) salienta, que uma vez que ao nascer o indivíduo está desprovido dos conhecimentos úteis à reprodução da vida em determinada sociedade. As práticas sociais assumem o papel de (re) produzir as condições de manutenção da vida em cada novo indivíduo singular. Toda prática humana se dá mediante objetos ou produtos particulares, que objetivam a reprodução de determinadas condições de vida e a satisfação de determinadas necessidades humanas nesse processo. Isso se dá de forma coletiva, realizando



transformações concretas no modo de produzir objetos ou condições de sobrevivência, quando a realidade não as oferece ao sujeito (Pasqualini, 2010b).

Pasqualini (2010b) ainda destaca que a conceituação de prática se diferencia em três formas distintas: prática abstrata universal, prática específica e prática concreta. A prática como forma abstrata universal é constituída por toda atividade que objetiva a elaboração de produtos e objetos para satisfação das necessidades coletivas ou generalizadas da humanidade. A prática específica, ao contrário da abstrata, que está relacionada a problemas coletivos, é voltada para demandas específicas de cada sociedade.

Dentro das atividades que compreendem o gênero da prática específica, podemos exemplificar o ensino escolar, sendo importante classificá-lo dentro dos tipos de prática, uma vez que este se faz ponto chave para nossa discussão. Uma das características da prática específica é que esta pode se tornar institucionalizada onde existir sua necessidade. Pode também ser compreendida, de certa forma, como uma prática concreta, pois está atrelada a determinado período histórico e a condições de cada sociedade (Pasqualini, 2010b). Nesses moldes o ensino escolar pode ser classificado como prática humana.

Com relação à prática concreta, Pasqualini (2010b) assevera que se traduz pela efetivação de determinada atividade dentro de um contexto histórico e cultural, deve ser o foco do pesquisador e se tornar seu objeto de análise.

Sobre a mesma temática Abrantes e Martins (2007, p. 314) destacam que no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético, a prática tem um caráter essencialmente histórico e universal, “não possuindo uma correspondência automática e imediata com a atividade particular de um dado indivíduo”. A prática do homem está diretamente relacionada ao conhecimento, e para conseguir definitivamente realizar essa atividade é necessário relacionar-se com a realidade objetiva, que existe fora do homem e serve de objeto para atividade.

A construção do conhecimento da humanidade está diretamente relacionada à prática do homem, porque os indivíduos se desenvolvem à medida em que se apropriam da história objetivada nas produções humanas. Para compreender a prática do homem é necessário entender a unidade inicial existente entre sujeito e objeto do conhecimento.

Por essa razão, os mesmos autores asseveram que a intervenção prática deve sempre estar fundamentada nos conhecimentos científicos.

O processo de intervenção prática deve estar pautado em conhecimentos científicos, se entendemos que o conhecimento, de modo geral, deve ser considerado investigação - como movimento do pensamento no sentido de resultados novos - podemos afirmar que não somente a investigação científica deve ser caracterizada como teórica, mas

também sua aplicação como prática, uma vez que a apreensão efetiva do objeto da ação humana pressupõe a identificação de sua dimensão teórica (Abrantes & Martins, 2007, p. 322).

Posto isso, entendemos que a compreensão da prática humana, em sua essência, é fundamental para a ciência, e exercer uma atividade prática tal como o ensino requer um suporte dos conhecimentos científicos. Por essa razão, defendemos que o professor precisa ter fundamentos teóricos sólidos sobre diversos conteúdos, incluindo a periodização do desenvolvimento infantil, como modo de embasar sua prática de trabalho.

Iniciamos assim a discussão sobre quais seriam as principais características da atividade docente dentro da educação infantil. Devemos, primeiramente, ter claro quais são os objetivos do trabalho do professor em seu segmento específico do ensino e ter a compreensão do trabalho pedagógico em seu sentido universal (Pasqualini, 2015). O processo de escolarização deve ser intencional e planejado, para atingir o status de uma educação revolucionária, que vise a socialização dos bens materiais e imateriais a todos os seres humanos, conforme analisa Marsiglia e Saviani (2017).

Sobre o ato educativo, Saviani (2011, p. 06) apresenta a contribuição da perspectiva Histórico-Crítica, trazendo a definição que “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, a esta deve ter por objetivo fazer com que o educando se aproprie das formas mais elaboradas da cultura, uma vez que o “desenvolvimento histórico explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança” (Pasqualini, 2006, p. 193).

Neste sentido Martins e Marsiglia (2015) salientam que é necessário selecionar, dentre a vasta produção humana, aquilo mais relevante do patrimônio humano-genérico, buscando sintetizar todo o montante já elaborado e promover avanços para sociedade. Uma vez que não seria possível selecionar em absoluto tudo aquilo que foi produzido coletivamente pelo homem. Conforme Leontiev (1978, p. 301), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Leontiev (1978) assevera que o processo educativo promove a humanização dos indivíduos, uma vez que é produto da apropriação do patrimônio cultural humano-genérico, gerador primordial de desenvolvimento das funções e capacidades afetivo-cognitivas na ontogênese. À medida que se disponibiliza a todos os indivíduos esses elementos da cultura

humana, acabam por influenciar no desenvolvimento de novas necessidades e da curiosidade. Esse momento, de enriquecimento das vivências partilhadas pelos professores e alunos, transcende os limites das experiências individuais, uma vez que nestas pode haver limitações e, de certa forma, até mesmo o empobrecimento, analisa Chaves (2014).

Ainda nesse contexto, Martins e Marsiglia (2015) destacam que o processo de humanização do homem se constitui primordialmente como um processo educativo, o que contribui de forma positiva para a discussão sobre o ensino sistematizado desde a educação infantil, uma vez que o objetivo das instituições de ensino é a promoção do máximo desenvolvimento do ser humano.

Para Marsiglia e Saviani (2017), a atividade pedagógica neste sentido é entendida como um ato mediado, que depende da participação ativa do professor para transmitir os conteúdos que ela já se apropriou, não sendo possível que isso ocorra sem intervenção.

Na relação professor-aluno o conhecimento ocupa o papel de ligação entre eles, sendo a educação escolar mediada pelos signos e significados, gerando grandes mudanças do psiquismo infantil e alterando a relação sujeito/objeto. O educador é portador dos signos que medeiam o desenvolvimento do psiquismo (Marsiglia & Saviani, 2017).

O professor, segundo Pasqualini e Martins (2020), deve organizar os meios de interação do aluno, cumprindo a função de conduzi-lo, para que se aproprie de tudo que está sendo apresentado, bem como criar nele o interesse pelas atividades. Cabe então ao professor ocupar o lugar de organizador da atividade da criança e responsável para que se aproprie das produções humanas.

Martins e Marsiglia (2015) discutem que isso não se reflete em uma posição autoritária, que retira o papel ativo da criança nessa relação. Em contrapartida a isso, quanto mais o professor cria oportunidades e direciona o processo, mais a criança se vincula aos conteúdos e produções culturais e desenvolve sua autonomia.

Ainda sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, a autora pontua que esta deve ter por objetivo fazer com que o educando se aproprie das formas mais elaboradas da cultura, uma vez que o “desenvolvimento histórico explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança” (Pasqualini, 2006, p. 193). Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que o objeto da educação é a identificação dos elementos da cultura, que devem ser apropriados pelos integrantes de determinada sociedade para atingir a humanidade desejada e descobrir os meios para promover essa apropriação. O autor destaca que no processo educativo deve ocorrer a transmissão dos conhecimentos ditos como clássicos, entendidos como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.

Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2011, p. 13).

Dessa forma, Pasqualini (2015) pondera que o primeiro passo para organizar e planejar a prática docente é que o foco esteja em promover o desenvolvimento omnilateral do aluno em suas máximas possibilidades, buscando produzir na criança novas necessidades, que irão sempre complexificando sua relação com o mundo.

O termo omnilateral, empregado por Karl Marx para contrapor-se ao desenvolvimento *unilateral* da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará *revoluções* em seu psiquismo, (trans) formando seus processos psíquicos superiores (Pasqualini, 2015, p. 202, grifos da autora).

Pasqualini (2015) considera ainda a necessidade de um caráter crítico na organização do trabalho pedagógico, que vise o desenvolvimento omnilateral, uma vez que, para alcançar o pleno desenvolvimento humano, é preciso abordar a discussão pautada nas possibilidades inerentes ao ser humano dentro do contexto histórico e cultural no qual está inserido.

Para que se concretize o desenvolvimento omnilateral do indivíduo é fundamental a superação desse modo de (re) produção da vida, e que a escola tenha a compreensão de que seu trabalho deve ser voltado à superação das relações desumanizadoras do capitalismo. Se a escola não consegue selecionar conteúdos que objetivem enriquecer as vivências infantis, pode incorrer no erro de apenas reproduzir as características do cotidiano e reafirmar a alienação na qual a sociedade vive (Pasqualini & Martins, 2020).

Pasqualini (2015) analisa ainda que a garantia dos processos educativos que objetivam a promoção da apropriação das formas superiores, não é incorporada ao psiquismo infantil de forma natural, cabendo ao educador favorecer o ensino de modo que as crianças aperfeiçoem continuamente suas ações.

Quando fazemos referência ao planejamento pedagógico, principalmente no que tange à educação infantil, o compreendemos como algo complexo, que envolve uma série de conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano. Além disso, consideramos o papel do professor dentro desse processo, o papel da educação para sua promoção e outras discussões. Planejar exige um objetivo, uma ideação prévia de onde se pretende chegar com determinada ação e como a tarefa será desempenhada (Martins & Marsiglia, 2015).

Conforme Saviani (1996, p. 34), “determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. O autor também considera que “os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é” (Saviani, 1996, p. 40).

Diante da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, segundo Pasqualini (2015), quando o objetivo é promover o desenvolvimento intelectual da criança deve-se levar em consideração duas dimensões. A primeira delas diz respeito à garantia das condições para a ampliação dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento do pensamento empírico. O segundo aspecto a ser levado em consideração é a formação da base epistemológica do desenvolvimento do pensamento teórico.

A relação espaço-tempo é de suma importância dentro da prática pedagógica, ocorre pela vinculação entre objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos, sendo necessário, na educação infantil, proporcionar vivências significativas em todos os tempos e espaços. Além disso, todas as atividades e momentos oferecidos dentro da instituição devem ser dotados de intencionalidade, o que contribuirá efetivamente para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem.

A rotina escolar também deve ser encarada de forma ampla e discutida desde o momento em que a criança entra na escola – o modo como é tratada, sua permanência no pátio, seus momentos de refeição e dentro da sala de aula devem ser considerados. As diversas situações vivenciadas no espaço escolar estão tomadas de elementos que podem favorecer uma educação humanizadora, porque conforme afirma Chaves (2014, p. 82):

Os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando na rotina escolar da criança se apresentam versos especialmente escritos para elas, com desenhos de qualidade, com boa música e com rítmicos variados. Assim, a organização da rotina, portanto do tempo e do espaço, deve favorecer as vivências estéticas elaboradas, porque estas se mostram essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Diante disso, consideramos importante frisar que a devida organização do espaço institucional e do trabalho educativo transformam a relação da criança com o ambiente. Segundo Liublinskaia (1979, p. 23-24),

Se a vida da criança está satisfatoriamente organizada, terá ganhos significativos nas suas funções psicológicas superiores, adquirindo conteúdos úteis, que vão se acumulando sucessiva e gradualmente, culminando na ampliação de suas possibilidades e capacidades de ação no mundo. É importante destacar que o raciocínio não irá se formar através de todas as vivências experienciadas pela criança na totalidade de sua vida.

Chaves (2014), enfatiza a importância da organização para a efetividade do desenvolvimento infantil – organização da rotina, do tempo e do espaço da instituição –, conseguindo estimular sentimentos positivos e até mesmo desenvolver a criação artística na criança. A autora destaca a importância da formação dos professores, para que consigam desenvolver práticas pedagógicas efetivas, proporcionando vivências humanizadoras em espaços educativos institucionais.

Em sentido complementar, Pasqualini e Martins (2008) consideram que esse processo de formação também se faz importante para que consiga desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, mediante a clareza de objetivos e procedimentos a serem utilizados.

### 1.3 CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO

Conforme mencionamos na proposta deste trabalho, defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural tem, em seu arcabouço metodológico, potencial para contribuir para a prática docente na educação infantil. Dessa maneira, apresentaremos a discussão sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, compreendendo ser uma proposição importante para este fim.

Entendemos que considerar o desenvolvimento omnilateral do ser humano como o principal objetivo do trabalho pedagógico implica na organização da prática pedagógica, com identificação dos elementos culturais que devem ser passados aos alunos, definição do *conteúdo* a ser aplicado e proposição do objetivo de formação integral, pensada a partir da *forma de ensinar*. Toda essa dinâmica só é possível se o professor tiver consciência de para quem sua ação está sendo direcionada, ou seja, o *destinatário* do ensino (Pasqualini & Abrantes, 2013).

Tal organização e planejamento do trabalho pedagógico são definidos como a tríade conteúdo–forma–destinatário, que na educação infantil deve levar em consideração as características do desenvolvimento atinentes à faixa etária com qual trabalha, tendo compreensão das capacidades já alcançadas pelas crianças e suas possibilidades futuras, que são o objetivo a ser atingido dentro do processo de ensino.

Os conteúdos se referem ao conjunto de processos para determinado objetivo e a forma diz respeito à estrutura dos conteúdos, tanto seus aspectos internos como externos. A relação entre forma e conteúdo ocorre de maneira articulada, sendo o conteúdo determinante da forma. Quando acontece alguma modificação do conteúdo, esta impele uma mudança na forma para garantir seu desenvolvimento. A relação entre organização do conteúdo e sua

forma está atrelada ao destinatário, que ampara a definição da complexidade do conteúdo e condiciona-o à forma de realização do trabalho didático (Marsiglia & Saviani, 2017).

Dentro de uma perspectiva didática, a Pedagogia Histórico-Crítica contraria as perspectivas que afirmam que a forma de apresentação do conteúdo escolar é imutável e seguem um caminho linear de atividades, em uma sequência incorporada mecanicamente dentro do planejamento para o ensino voltado à prática social, ou ainda que tratam os conteúdos de forma direcionada a determinados objetivos, tais como a problematização e a instrumentalização, e assim por diante (Marsiglia & Saviani, 2017).

Consideramos que a prática pedagógica deve partir da prática social e retornar a ela de forma enriquecida, passando da síntese à análise em uma relação mediada pela análise. Isso ocorre de forma dinâmica e integrada, de um modo muitas vezes sinuoso, em uma perspectiva de bases metodológicas dialético-materialistas, que aponta que a relação forma-conteúdo deve ser abordada como categoria dialética. Trata-se de compreender que a prática pedagógica deve possibilitar saltos qualitativos do desenvolvimento (Marsiglia & Saviani, 2017).

Marsiglia e Saviani (2017) analisam que o sistema de relacionamento das formas é, até certo ponto, estável, permitindo o desenvolvimento e o andamento do conteúdo. No entanto, à medida que o conteúdo avança, esse sistema vai perdendo sua estabilidade e a forma passa a ser um limitador do avanço do conteúdo, chegando inclusive a reprimi-lo. Gerando então um momento em que a forma deixa de corresponder ao conteúdo, de maneira oposta ao início dessa relação, em que se correspondiam e possibilitavam o desenvolvimento do conteúdo (Marsiglia & Saviani, 2017).

Esse momento, de não-correspondência da forma com o novo conteúdo, vai se acentuando e culmina em um conflito entre ele e o novo conteúdo, isto é, rejeita a antiga forma, destruindo o sistema que era relativamente estável, e gera um novo sistema de forma, porém transformado em outro nível qualitativo. Segundo Marsiglia e Saviani (2017) esse movimento dialético entre a forma e conteúdo é muito importante para o avanço no desenvolvimento infantil.

Ainda no que se refere às especificidades da prática pedagógica, Martins e Marsiglia (2015, p. 19) afirmam o seguinte:

Toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina – mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.

O objetivo de promover a reorganização do psiquismo infantil e a construção inicial da compreensão de mundo da criança, impõe ao professor o desafio de identificar quais são os conteúdos fundamentais, que promovem o desenvolvimento, e colocá-los em forma de atividades para os alunos. Para Pasqualini e Abrantes (2013), essa é a condição essencial para promover uma prática de ensino capaz de desenvolver as máximas possibilidades da criança.

Para a formação do pensamento teórico do aluno, é indispensável a seleção do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor. Cabe a ele dirigir os conteúdos que integrarão as atividades das crianças dentro da educação infantil, levando em consideração sua relação com a realidade. Essa preocupação se dá principalmente na fase pré-escolar, onde o pensamento da criança é ainda relacionado à empiria dos fenômenos e acontecimentos (Pasqualini & Abrantes, 2013).

Nesse sentido, Martins e Marsiglia (2015, p. 20) destacam que “é fundamental conhecer os princípios científicos explicativos do processo de desenvolvimento cultural da criança, além de dominar os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à organização de uma prática educativa consistente e humanizadora”. E Pasqualini e Abrantes (2013) frisam que esse conhecimento das leis gerais, que determinam o desenvolvimento do psiquismo infantil, que dentro do processo pedagógico seria o destinatário, é base fundamental para a compreensão das possibilidades de o aluno se relacionar com os conteúdos trabalhados.

Deve ser feita a identificação dos elementos que devem ser transmitidos à criança e a forma mais adequada de cumprir esse objetivo. Para tal, é fundamental a compreensão de que cada período do desenvolvimento requer a seleção de uma determinada gama de conteúdos, para que haja avanços no psiquismo sempre em direção ao pensamento teórico. É importante valorizar os conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento (Pasqualini & Abrantes, 2013).

A seleção do conteúdo deve estar articulada dialeticamente com os objetivos pretendidos, devendo sempre a escola priorizar a transmissão de conhecimentos que superem a lógica do cotidiano e do senso comum, independentemente da idade do aprendiz. No entanto, conforme analisam Martins e Marsiglia (2015), esse ainda se mostra um grande desafio para as instituições de educação infantil, onde a maior parte dos fatos se limita à reprodução da educação presente na vida cotidiana.

Esse processo de seleção de conteúdo, por mais que seja realizado em um processo de abstração, nunca deve perder de vista que a relação da criança com o conteúdo ocorre em um ser em desenvolvimento, que se relacionará com a realidade de formas distintas, a depender do período do desenvolvimento em que se encontrar. Assim, o planejamento da prática de



ensino é indispensável, devendo a tríade conteúdo-forma-destinatário ser compreendida em sua totalidade, para que possa efetivamente orientar a prática pedagógica (Pasqualini & Abrantes, 2013).

Um projeto pedagógico de orientação histórico-crítica está balizado pelo entendimento da progressiva inversão de prevalência entre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica no percurso da educação infantil. Conhecimentos de natureza teórica compreendem aqueles que são transmitidos direta e planejadamente em seus conteúdos conceituais.

Segundo Pasqualini e Martins (2020), visam a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos por parte da criança, em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. No mesmo contexto, Martins e Marsiglia (2015) consideram que os conteúdos devem objetivar sempre o desenvolvimento máximo do sujeito, e a escola deve ser vista como um espaço institucionalizado para a socialização do saber humano

Se levarmos em consideração as características do desenvolvimento do psiquismo infantil, as formas de apresentação do conteúdo devem ser lúdicas, uma vez que, predominantemente, essa é a maneira pela qual a criança se relacionará com a realidade e como se apropriará do conteúdo das relações humanas (Martins & Marsiglia, 2015).

Outro objetivo do planejamento pedagógico diz respeito ao desenvolvimento, levando em consideração o período de vida da criança. Segundo Martins e Marsiglia, (2015, p. 20 apud Barbosa, 2012, p. 109),

As teses para subsidiar modelos e práticas em educação infantil não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e seus interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem às crianças uma compreensão ideal da realidade. Tal compreensão altera significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico, e isso implica ensinar às crianças um repertório de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para suas aquisições cognitivas e fundamentos para suas atividades intelectuais.

O trabalho pedagógico precisa da contribuição de diversas áreas de conhecimento para embasar sua prática, e assim alcançar os principais objetivos elencados por Pasqualini e Martins (2020, p. 443):

a) superação dos sistemas comunicacionais imediatos em direção à conquista da linguagem oral, no primeiro ano de vida; b) aquisição de linguagem compreensiva e primórdios da fala (dos sons às palavras), no segundo ano de vida; c) domínio da linguagem oral/fala (das palavras às frases), a partir do terceiro ano de vida; d) progressiva e abrangente apropriação dos nomes dos objetos, suas propriedades,

funções e modos sociais de uso; e) conquista dos domínios locomotores (senso motricidade), com destaque progressivo à marcha e à coordenação óculo-manual, visando ao autodomínio da conduta locomotora.

#### 1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na presente seção apresentamos a contribuição de autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que discorrem sobre a prática pedagógica na educação infantil, abordando algumas discussões acerca de vertentes de pensamento que interferem diretamente no desenvolvimento da identidade da educação infantil, apontando algumas limitações encontradas e buscando meios para romper com a realidade posta.

Em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a análise de um fenômeno deve ser entendida de maneira dialética, em toda sua complexidade, considerando suas determinações históricas e culturais. Ao tentar delinear as implicações inerentes ao desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento dos alunos, percebemos um movimento crítico dos autores utilizados – Arce (2012), Chaves (2014) e Pasqualini e Martins (2008) – quanto às abordagens utilizadas e a organização dessas instituições, que dão ênfase, principalmente, às Pedagogias da Infância, que vêm sendo fortemente difundidas dentro da educação infantil, que como (Arce, 2012) pontua, poderia ser descrita como “pedagogia antiescolar”. Outra discussão que se faz extremamente presente na educação infantil é a referente aos objetivos dessas instituições, que se apresentam com o denominado binômio cuidar e educar.

A compreensão de como estabelece o contexto atual da prática pedagógica na educação infantil e como essas premissas de ensino vêm se consolidando, precisam ser vistas a partir do contexto histórico, que direciona as pesquisas e intervenções na prática pedagógica. A educação infantil, enquanto instituição de ensino, se estabelece sobre a base de uma instituição de cunho assistencialista, criada para atender a demanda do mercado capitalista, da colocação da mulher como mão de obra produtiva. A mulher, saindo de casa para trabalhar, produz a necessidade de ter um local para cuidado de seus filhos.

A educação infantil passa a pertencer ao campo da educação a partir da LDB de 1996, conforme destaca Pasqualini (2006). Essa inserção também é fruto de uma luta coletiva pela escolarização das crianças em faixa etária de zero a seis anos, e a necessidade de um atendimento adequado a esse público. Apresenta-se, de um lado, a necessidade de uma instituição de cunho assistencialista, para atender famílias que necessitam deixar seus filhos para trabalhar e conseguir garantir a reprodução da sua existência, uma vez que o mercado de

trabalho não fornece esse suporte, e, de outro lado, a necessidade de que crianças dessa faixa etária tenham acesso à uma escolarização de qualidade.

Permeadas por essas dificuldades em relação aos seus objetivos, as instituições de atendimento às crianças em faixa etária de zero a seis anos são inseridas no campo da educação, sem possuir uma identidade construída ou um projeto pedagógico compatível ao público atendido. Passam a utilizar as teorias pedagógicas já existentes, que são fortemente influenciadas pelas teorias construtivistas, que carregam uma série de impactos para a prática de ensino, conforme já mencionado anteriormente nestes capítulos, nas palavras de Arce (2012).

Apenas incorporar os conteúdos pedagógicos dentro das instituições de educação infantil, sem uma avaliação crítica ou alteração da configuração anterior, conforme sinalizado por Pasqualini e Martins (2008), não atende à necessidade de torná-las espaços de ensino. É gerada a necessidade de reorganizar o entendimento desses espaços. A produção de conhecimento sempre está relacionada a uma demanda histórica. Nesse contexto de busca por uma identidade pedagógica na educação infantil, que atenda às peculiaridades das faixas etárias atendidas, temos o fortalecimento das Pedagogias da Infância, que vêm como uma resposta a essa necessidade de criar uma identidade para a educação infantil.

Identificamos ainda um movimento oposto ao das pedagogias da infância, no entanto que representa nocividade igual para educação infantil. No ano de 2020 foi publicado no diário oficial da união o edital de convocação nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022 - educação infantil.

O presente edital visa à aquisição de “Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; Obras pedagógicas de preparação para alfabetização” (Edital de Convocação nº 2/2020 CGPLI, 2020, n.p.).

Este movimento do ministério da educação, em relação a educação infantil, representa um retrocesso no que tange as particularidades da educação infantil. Cada vez mais nos afastamos da possibilidade de construir um projeto didático adequado a finalidade da educação infantil. Vivenciamos ora a defesa de uma instituição de educação infantil apartada do que seria uma instituição de ensino, ora recaímos sobre a implementação neste nível de ensino de modelos inadequados a faixa etária atendida. Este movimento de inserção do livro didático na educação infantil pauta-se na concepção de que esta é uma etapa do ensino que tem por objetivo apenas a preparação para o ensino fundamental, buscando com livro

didáticos antecipar esta fase do ensino, ignorando as potencialidades a serem trabalhadas de acordo com esta faixa etária.

Os apontamentos críticos aqui colocados não pretendem ignorar esse movimento de busca pela consolidação da educação como espaço de ensino com identidade própria, e sim apontar as limitações e a insuficiência das respostas para o problema posto. Nesse aspecto, Arce (2012) analisa que as Pedagogias da Infância se traduzem, na realidade, em uma “pedagogia antiescolar”, se mostrando contrária à necessidade vigente, que seria estruturar justamente o atendimento escolar dessas crianças.

Não se trata de negar os modelos escolares e muito menos tratar a educação infantil da mesma forma que os demais níveis de ensino. Trata-se de promover a construção de conhecimentos pedagógicos voltados ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Em nosso trabalho, partimos de uma teoria crítica, que tem como objetivo a compreensão do homem em seu contexto histórico e cultural, e defendemos uma educação voltada para as máximas potencialidades humanas, que considere as particularidades dos indivíduos e atue de forma a promover a humanidade que não nos é dada de forma natural. Então, para além de apresentar apenas uma crítica, oferecemos a contribuição do entendimento da Psicologia Histórico-Cultural do conceito tríade conteúdo-forma-destinatário, compreendendo que este apresenta o potencial de **contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica na educação infantil, uma vez que valoriza a seleção criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Seu pressuposto básico está naquilo que seja realmente relevante para o desenvolvimento, na compreensão de que é necessário refletir sobre a forma como o conteúdo será apresentado e sua progressiva complexificação. Tudo isso entendendo as características e particularidades do destinatário, sua condição para compreender naquele determinado momento.**

Dessa forma, compreendemos a necessidade de repensar as práticas educativas dentro da educação infantil, e entendemos que só será possível conseguir estabelecer essa identidade e alcançar uma educação de fato desenvolvente e emancipadora por meio de uma abordagem crítica do conhecimento.

Em nossa compreensão, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, referentes às características das crianças nos diversos períodos de desenvolvimento, podem contribuir para uma escola que leve os alunos à apropriação dos conhecimentos, promovendo a emancipação. Nesse sentido, na próxima seção nos dedicaremos a discorrer sobre a periodização do desenvolvimento.

## SEÇÃO II – PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Nessa seção trataremos dos principais conceitos da periodização do desenvolvimento infantil segundo a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que o objetivo do presente trabalho é discorrer sobre a importância desse conhecimento para a prática docente dos professores de educação infantil que atuam com turmas compostas por alunos de zero a três anos.

### 2.1 DO DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO ÀS LEIS SOCIO-HISTÓRICAS

Como pontuado anteriormente, fundamentamos esse trabalho na Psicologia Histórico-Cultural, em estudos de autores russos como L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev e seus principais sucessores, cuja base é o Materialismo Histórico-Dialético para análise e compreensão do fenômeno estudado.

Inicialmente, afirmamos compreender que para a formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a três anos é importante conhecer o percurso do desenvolvimento histórico da humanidade, uma vez que a concepção de homem interfere diretamente no modo como o profissional desenvolverá sua prática, e compreender os problemas educacionais encontrados em seu cotidiano.

Para tal, consideramos a contribuição de Leontiev (2004) e Vygotski (2006), que discorrem sobre o percurso do desenvolvimento humano até que atinja o *status* atual de constituição. Leontiev (2004) versa sobre o percurso que transcorreu na história da espécie humana até chegar ao seu *status* atual de constituição e subordinação às leis sócio-históricas. Sobre esta trajetória é possível visualizar o entrelaçamento das leis biológicas e socio-históricas.

A primeira fase descrita pelo autor é considerada a de preparação biológica, um período em que o desenvolvimento é determinado somente pelas leis biológicas. A espécie apresenta alguns ganhos evolutivos, tais como aquisição da postura de locomoção vertical, uso de utensílios rudimentares que não exigem muito preparo, comunicação rudimentar e modo de vida gregário (Leontiev, 2004).

A segunda fase descrita por Leontiev (2004) tem como principal característica o fato de ser um período de transição, apresentando um progresso na fabricação e na utilização de instrumentos, o que deu início à atividade rudimentar de trabalho e de sociedade. Um destaque para esse período está na alteração da relação entre as leis biológicas e o desenvolvimento. Leontiev (2004) afirma que nesta fase há o início das leis da produção e sua

influência sobre as determinações biológicas da constituição humana, e menciona que o desenvolvimento do homem é controlado por duas leis: a biológica e a socio-histórica.

Nessa segunda fase a lei biológica já estaria subordinada às necessidades e exigências das leis da produção, ou seja, à medida que os modos de produção iam se complexificando as leis biológicas iam modificando as características físicas do homem, para atender às demandas por elas geradas. Já a lei socio-histórica da existência humana determinava as leis da produção e os fenômenos inerentes ela, e não possuía qualquer relação de subordinação às leis biológicas.

Por fim, Leontiev (2004) apresenta o terceiro estágio, no qual se tem o ganho mais importante – a libertação do homem das leis biológicas do desenvolvimento, caracterizado como uma etapa fundamental de viragem, para que as leis socio-históricas assumissem o controle do desenvolvimento da humanidade. Isso se dá pelo fato de a espécie já ter atingido todas as condições biológicas que possibilitam o desenvolvimento socio-histórico de forma ilimitada, dando lugar a um período de evolução caracterizado pelos saltos qualitativos do desenvolvimento. O autor destaca que os maiores avanços para o desenvolvimento do psiquismo humano são fruto do desenvolvimento socio-histórico do homem.

A partir dessas premissas entendemos então que o desenvolvimento humano é constituído por duas linhas: a biológica e a cultural. A biológica foi determinante da evolução por um longo período da evolução da espécie, à medida em que houve o aperfeiçoamento das leis culturais, foram deslocadas a um segundo plano, o que não significa que tenham sido eliminadas, mas subordinadas e superadas (Cheroglu, 2014).

Vygotski (2000) pontua que essas subordinação e superação podem ser visualizadas pelo fato de o desenvolvimento cultural da humanidade estar ocorrendo sem mudar substancialmente o tipo biológico do homem. Assim, nos encontramos em um período de relativa estagnação dos processos evolutivos, ou seja, nossa espécie não vem sofrendo alterações em razão das leis da evolução, não descartando, porém, que as leis biológicas ainda têm papel na determinação do desenvolvimento humano.

Contudo, enquanto as características biológicas não sofrem grandes alterações, no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade as relações sociais passaram por constantes mudanças, tanto nas relações externas, no relacionamento entre as pessoas, como na relação do homem com a natureza (Vygotsky & Luria, 1996).

Conforme Leontiev (2004), o processo de evolução da espécie humana só foi possível pelo trabalho, considerado como a atividade que possibilitou a libertação das leis biológicas do desenvolvimento. O trabalho é uma atividade que se caracteriza por ter como objetivo a

satisfação de uma necessidade, por provocar uma alteração na natureza para atingir essa finalidade e possibilitar a transmissão e a acumulação das produções históricas da humanidade de forma material externa, por meio das atividades produtivas e criadoras. Ao passo que isso acontece, existe uma alteração no próprio homem (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018).

Engels (1999) também destaca que para que haja compreensão do processo de evolução humana, podemos olhar para nossos antepassados *símios* e os fatores que os favoreceram. Veremos que viviam em manadas e exerciam atividades que possibilitaram a habilidade de utilizar as mãos e os pés de maneira distinta, o que possibilitou a adoção de uma postura razoavelmente ereta de locomoção e proporcionou o domínio da natureza por meio do trabalho. Foi um longo percurso na evolução e de ganhos de habilidades da espécie.

Todavia, ainda podemos guardar algumas semelhanças com nossos antepassados, mas, ao realizarmos uma breve comparação entre a mão humana e a de uma espécie de *símios*, por mais desenvolvida que seja ainda encontraremos uma grande diferença, porque o salto qualitativo no uso e no aperfeiçoamento da mão se deu por centenas de milhares de anos de trabalho. Por mais que ainda guardemos essas semelhanças, o trabalho nos coloca a um abismo de distância. Engels (1999, p.07) ilustra esse fato destacando que “Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse”.

Conforme Lessa e Tonet (2004), a atividade de trabalho pode ser encontrada em diversas espécies animais, mas o que é preciso ser levado em consideração é que a atividade encontrada no homem se difere grandemente da presente em outros animais. Nas demais espécies a organização e a execução são determinadas geneticamente, não existindo a possibilidade de haver desenvolvimento para outras formas de atividade. Em contexto humano isso ocorre de maneira totalmente inversa, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. Somente o homem tem a capacidade de idear, ou seja, planejar sua atividade antes de objetivar, colocar tal ideia em prática.

Lessa e Tonet (2004) destacam que o trabalho assume o papel de fundamento do ser social, porque é por meio dele que o ser humano modifica a natureza e produz a base material da sociedade. É justamente sob essa base material que se fundamenta todo processo histórico da construção do indivíduo, logo o trabalho possibilitou que o desenvolvimento do ser humano acontecesse na ontogênese.

Isso quer dizer que todo ato de trabalho incorpora uma dimensão social, uma vez que é resultado da história passada, e é a expressão do desenvolvimento anterior de toda sociedade.

Então, cada vez que a atividade de trabalho produz um novo objeto este leva a alterações na situação histórica concreta em que vive toda sociedade, abrindo novas possibilidades. Em contrapartida, também gera novas necessidades, que conduzirão ao desenvolvimento futuro, uma vez que os novos conhecimentos adquiridos se generalizam, se transformam em patrimônio genérico da humanidade. À proporção que todos os indivíduos podem compartilhar desse conhecimento, há um processo de acumulação constante e ao mesmo tempo contraditório (Lessa & Tonet, 2004).

Quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire o caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. No processo evolutivo, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, demonstrou as vantagens das atividades coletivas (Engels, 1999).

A atividade do homem se distingue por algumas peculiaridades. Uma delas, como já foi mencionado, é a prévia-ideação, que é sempre uma resposta, entre outras possíveis, a uma necessidade concreta. Quando o indivíduo apresenta uma necessidade real, a capacidade de imaginar soluções antecipa na consciência o resultado provável de cada alternativa do que poderia realizar, o que possibilita a escolha. Portanto, possui um fundamento material último, é sempre uma resposta a uma dada necessidade que surge em uma situação determinada (Lessa & Tonet, 2004).

O movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado de objetivação. Ou seja, após o objetivo desejado ter sido projetado na consciência, previamente ideado, o indivíduo age intencionalmente transformando a natureza. O resultado do processo de objetivação é sempre alguma transformação da realidade. Outra característica da objetivação é que dela sempre surgirá uma situação completamente nova, alterando a realidade. Sempre que realiza um movimento para objetivar algo que foi previamente ideado, o sujeito passa por uma nova situação de aprendizado. Ao construir o mundo material, o indivíduo também se constrói. O ato do trabalho dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva (Lessa & Tonet, 2004).

Marx e Engels (2007) destacam que a sociedade é uma construção coletiva do homem, considerando que sua natureza histórica é determinada pelo trabalho, mediante o qual as gerações recebem e transmitem suas condições materiais de vida. No decorrer da evolução da humanidade as formas de trabalho também foram sofrendo alterações de acordo com as condições históricas e sociais.



Marx e Engels (2007) analisam que nos primórdios da produção da vida material a divisão da atividade de trabalho era separada apenas pelo fato de caber a pessoas distintas à realização de determinadas atividades. No entanto, à medida que essa divisão foi se ampliando, houve o afastamento do indivíduo da produção de suas condições materiais de existência, isto é, com a divisão do trabalho ocorreu a divisão do indivíduo, provocando um processo de alienação da existência humana, decorrente da divisão de classes.

A partir do entendimento de que é por meio do trabalho que o ser humano se constitui como tal e desenvolve seu psiquismo, compreendemos que as condições atuais de divisão do trabalho atuam diretamente na constituição do homem contemporâneo, conduzindo-o à limitação das máximas possibilidades de desenvolvimento.

Por essa razão, Shuare (2016) evidencia a importância de se compreender a atividade produtiva do homem como meio de entender o caráter histórico do desenvolvimento do psiquismo humano, onde por intermédio da mediação a espécie humana superou todas as outras, dando lugar a uma forma superior de psiquismo.

Vygotski (2000) destaca que é por meio do outro que o homem se apropria dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo. É, então, por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados, da relação com os objetos criados, que o sujeito é transformado em um membro da sociedade, apropriando-se das formas intelectuais, cognitivas e físicas disponíveis (Elkonin, 1987).

Nesse contexto, relembramos que o uso de instrumentos apresentou um marco importante no processo de evolução do homem, porque possibilitou o domínio da natureza e de seu comportamento. Acerca disso, Luria (1979) destaca que o uso de instrumentos, o início do trabalho social e o surgimento da linguagem foram os fatores que demarcaram as principais mudanças no curso da evolução humana. A linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente de homem. Por isso, têm razão os cientistas que afirmam que, “a par com o trabalho, a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência do homem” (Luria, 1979, p. 79-80).

Conforme destaca Scherer (2010) a linguagem se trata de um sistema simbólico que tem como função mediar os processos psicológicos superiores. Desta forma a linguagem acaba por adquirir duas funções no processo de humanização, em primeiro lugar o de intercâmbio social ou comunicação, levando ao desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem e em segundo a função de pensamento generalizante, que permite ao homem desempenhar funções tais como: denominar, agrupar, organizar objetos e fatos da realidade material em novas categorias conceituais (Scherer, 2010).

Nas palavras de Scherer (2010, p. 27):

É inegável que, a linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social. Vale ressaltar, contudo, que a apropriação gradativa dos significados linguísticos das palavras e de outros signos, sobretudo naquelas situações em que as crianças nomeiam, distinguem, explicam, regulam o seu comportamento, vai formando a capacidade de tornar a consciência individual próxima à consciência coletiva por meio da verbalização do pensamento.

Por esta razão através das interações humanas realizadas pela linguagem a criança consegue orientar suas ações de forma intencional, usando a linguagem como ferramenta psicológica, para se apropriar e utilizar dos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história (Scherer, 2010).

Cheroglu (2014) destaca que no contexto da Psicologia Histórico-Cultural trataremos do fenômeno do desenvolvimento humano como único e ao mesmo tempo complexo. Essa proposição se dá pelo fato de que, em sua forma e conteúdo, o desenvolvimento do homem não se iguala ao de nenhum outro animal. Ele é complexo, pois é multideterminado. Os processos de desenvolvimento biológico e cultural se entrelaçam de uma maneira ativa, resultando na unidade natureza-cultura, que transforma as condições externas e internas do desenvolvimento social de cada indivíduo. A unidade dialética do desenvolvimento se define precisamente por ser a constituição dessas duas linhas distintas que se inter-relacionam formando essa unidade complexa.

Nesse sentido, Vygotski (2000) explica que os processos naturais se coincidem e se fundem, e os avanços que acontecem nos dois planos (biológico e cultural) se intercomunicam e constituem um processo único na formação humana. O processo orgânico ocorre em um ambiente cultural, tornando-se historicamente condicionado. “Desenvolvimento psicológico é precisamente desenvolvimento social condicionado pelo ambiente” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 53).

À medida que o desenvolvimento cultural ocorre, as possibilidades dadas pelas características biológicas são expandidas, o desenvolvimento cultural intensifica a escala de diferenças existentes na faculdade natural (Vygotsky & Luria, 1996). Por mais que o papel das características biológicas seja fator determinante sobre o desenvolvimento, apenas as características herdadas biologicamente não garantem ao homem a aquisição das características humanas. Sendo assim, assevera Vigotski (1930), as condições básicas de sobrevivência, adquiridas por meio do desenvolvimento natural, não correspondem às máximas possibilidades do indivíduo; somente no contato com o meio social que este se

constitui como ser humano, e sua personalidade será desenvolvida mediante a interação biológico e cultural.

Para que haja compreensão da maneira adequada desse fenômeno, é necessário transpor os limites das explicações exclusivamente biológicas, entendendo que as questões relativas ao funcionamento do cérebro têm importância para o desenvolvimento do psiquismo, porém não são suas únicas determinantes, devendo buscar respostas na história social da humanidade, em suas formas de linguagem e trabalho (Luria, 1979).

O principal ponto que distingue o homem dos demais animais são suas características psíquicas superiores as outras espécies. As características psíquicas do homem surgem diante de sua atividade, sendo uma representação da realidade feita pelo cérebro, mas é um processo cuja complexidade não pode ser explicada apenas por esse órgão, nem definida como sendo apenas produto de sua evolução, pois são também resultado da forma de vida do homem em sociedade e seu processo de atividade material pelo trabalho.

Contudo, de maneira alguma Luria (1979) retira a importância do desenvolvimento do cérebro para a espécie humana, uma vez que é nele que as atividades humanas são executadas, e onde ocorre o suporte das leis dos processos nervosos superiores. Mas frisa que apenas isso não assegura o desenvolvimento da capacidade de utilizar os instrumentos, da atividade de comunicação e trabalho ou das atividades psicológicas superiores.

O cérebro é produto de muitos anos de evolução, que proporcionou a característica de um sistema hierarquizado, composto por camadas que se organizam de formas sobrepostas. Os níveis inferiores são situados no tronco cerebral e têm a função principal de garantir o funcionamento dos processos internos do indivíduo. Na camada que sobrepõe a esta são encontrados os grandes hemisférios, o córtex cerebral, que tem um papel de extrema importância dentro do processo de evolução dos vertebrados superiores. Sua principal função é a regulação das formas complexas de comportamento, por isso é o aparelho fundamental, o mais importante da atividade psíquica do homem (Luria, 1979).

No contexto do desenvolvimento das funções psicológicas há as funções denominadas psicológicas rudimentares, que são formas de comportamentos encontrados na vida comum de todos os indivíduos e representam formações históricas bastante complexas. Têm sua origem no princípio do desenvolvimento do psiquismo do homem nos períodos mais primitivos de seu desenvolvimento cultural (Vygotski, 2000).

As funções rudimentares são entendidas como registro histórico do desenvolvimento do psiquismo do homem. No entanto, mesmo diante da importância dessas funções, é preciso destacar que se basear apenas no seu estudo não revela nem a estrutura ou natureza da

atividade, nem consegue explicar o funcionamento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Demonstra que o comportamento do homem é originário de um sistema primitivo, mas não explica o sistema superior desenvolvido posteriormente (Vygotski, 2000).

A relação entre as funções psicológicas elementares e superiores são bastante complexas e contraditórias (Cheroglu, 2014). Ao mesmo tempo que se relacionam e estão próximas, são polos opostos pertencentes ao mesmo sistema. Ambos os pontos, tomados juntos, determinam a seção do eixo histórico de todo o sistema de comportamento do indivíduo (Vygotski, 2000).

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski (2000) destaca a importância do estudo das funções psicológicas superiores, uma vez que é por meio delas que é possível compreender o desenvolvimento da personalidade da criança.

Segundo Tuleski e Eidt (2016), para que haja compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é preciso levar em consideração dois fatores. O primeiro é referente ao meio externo do desenvolvimento cultural, que proporciona as primeiras transformações psíquicas no indivíduo, tais como a fala, a escrita e o cálculo, entre outros, caracterizadas como ferramentas materiais e simbólicas.

O segundo fator compreende o desenvolvimento das funções de memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, e é interligado ao primeiro fator, dependendo dele para se desenvolver. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas pela relação externa do indivíduo e são caracterizadas pelas relações de ordem social que são internalizadas (Vygotski, 1991).

Diante do que foi exposto sobre as leis que determinam o curso do desenvolvimento da humanidade, apresentamos também os pressupostos a respeito de como as leis socio-históricas são transmitidas. Ressaltamos que a transmissão das características biológicas acontece por meio da hereditariedade, logo para os educadores faz-se necessário compreender como são internalizadas e transmitidas as leis socio-históricas do desenvolvimento humano, o papel de mediação do adulto na socialização dos signos nesse processo e a importância de uma prática docente intencional, voltada ao desenvolvimento.

Conforme Tuleski e Eidt (2016), o conhecimento sobre as leis da internalização permite entendermos o movimento de transição da atividade externa para a interna. As autoras afirmam o seguinte:

A lei principal de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais, denominada lei da internalização, cujo fator determinante está posto nas relações

sociais de produção que colocam as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos). Essa lei nos permite compreender que atividades anteriormente dirigidas externamente, isto é, por signos externos, posteriormente passam a ser dirigidas internamente, por signos internalizados, dando a falsa ideia de reação direta, dada a velocidade que adquire a tomada de decisões (eleição), a memória lógica e o cálculo mental, por exemplo (Tuleski & Eidt, 2016, p. 42).

Em sentido antagônico, os demais animais são dominados pela natureza, em uma relação direta com a natureza, enquanto o homem a domina para a satisfação de suas necessidades, utilizando de instrumentos para transformar a natureza e transformar a si mesmo. Dessa maneira, acaba por alterar sua própria natureza, criando ferramentas que culminam em formas culturais complexas de comportamento, substituindo as formas primitivas, conforme analisam Vygotsky e Luria (1996). No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transformando suas inclinações e funções naturais, elaborando e criando novas formas de comportamento especificamente cultural (Vygotski, 2000).

A produção de objetos da cultura ocorre de forma contínua na atividade social. O sujeito não irá se apropriar de todo esse material de maneira natural, porque é necessário um processo ativo e organizado para que essa apropriação ocorra. Torna-se fundamental que o processo de contato com a cultura seja mediado (Cheroglu, 2014).

Diante das condições de desenvolvimento da espécie humana, fica evidente a importância da mediação de outros indivíduos no processo de aquisição dos instrumentos e produtos culturais e para a humanização do ser humano. Foi o uso dos instrumentos e signos que permitiu ao homem maior controle sobre a natureza e sobre o seu comportamento, por isso uso dos instrumentos, produzidos na filogênese, deverão ser apropriados pelos indivíduos no desenvolvimento ontogenético. Vygotski (2000) assevera que, no que se refere ao desenvolvimento infantil, o uso de instrumentos auxiliares e a transição para a realização de atividades mediadas permitem a transposição do desenvolvimento biológico, alterando e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim como a atividade tem destaque especial no desenvolvimento do ser humano, o uso de instrumentos foi o que possibilitou o autodomínio de seu comportamento. Cabe ao adulto, no processo de mediação, apresentar esses instrumentos à criança, como forma de promover o desenvolvimento e transmitir a ela todos os conhecimentos acumulados pela humanidade.

A relação da criança com o objeto transforma seu comportamento à medida que se apropria da humanidade contida nele e em sua função social. Ao se apropriar, o objeto apresenta uma característica de sintetizador das relações sociais e conhecimentos acumulados (Vygotski, 2000).

Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 180) tece o seguinte comentário:

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se antes de tudo, no ato do homem se aproximar, na prática ou em teoria (isto é apenas na sua significação), das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo assim as suas capacidades humanas.

Dessa forma, diante da função do uso de instrumento no processo de aquisição dos produtos culturais da humanidade e da compreensão de que é necessário que essa aquisição seja feita pela mediação de um adulto, destaca-se ainda mais o papel do professor na apropriação dos instrumentos.

Então, para que haja compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é preciso entender que este se dá por meio da atividade, conforme veremos a seguir.

## 2.2 ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO<sup>2</sup>

Para que o homem atinja a condição esperada de humanização, é preciso que estabeleça uma relação com o mundo e seja inserido na sociedade, porque, dessa forma, se desenvolve e satisfaz suas necessidades, criando condições materiais para sua sobrevivência por meio da atividade (Martins & Eidt, 2010). A atividade no homem surge como um elemento da cultura, cuja origem é a vida em sociedade e é produto da história. É desse modo que se apropria das coisas socialmente elaboradas e se insere na sociedade (Elkonin, 1987).

Ao discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo, Facci (2004) apresenta a necessidade de superar as visões idealistas de desenvolvimento, e deixar as concepções mecanicistas e adaptacionistas do desenvolvimento, evitando equívocos acerca da compreensão das determinações do comportamento infantil.

A esse respeito, Leontiev (2010, p. 68) destaca que nem toda ação realizada pelo homem deve ser considerada como uma atividade, porque esta deve se constituir um processo

---

<sup>2</sup> No decorrer do texto quando tratamos de atividade-guia, atividade principal e atividade dominante, estamos nos referindo ao mesmo conceito, respeitando a opção de tradução das obras utilizadas.

de relação do homem com o mundo, a fim de satisfazer uma necessidade. Assim, denomina atividade como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Para ilustrar essa relação, Leontiev (2010) apresenta um exemplo bastante conhecido, do aluno que estuda para realização de uma prova escolar lendo um livro da disciplina. Para compreender se essa atitude pode ser categorizada como atividade, deve-se realizar uma avaliação da situação, considerando a hipótese de que no meio da leitura o estudante se depara com a notícia de que esta não é necessária para a realização do teste. Se ele abandonar sua atividade imediatamente, pode-se concluir que a leitura em si não era a atividade, e sim apenas uma ação necessária para realização do teste. O que definiria a situação como sendo a atividade em si, seria se o jovem continuasse sua leitura mesmo diante da informação ou, caso necessitasse abandoná-la, isso ocorresse com pesar.

Nesse sentido é que Pasqualini (2016) afirma que a atividade desempenha o papel de mediação na relação dialética indivíduo-sociedade-relação que se desenvolve e se complexifica de forma proporcional à própria atividade mediadora. Ao estabelecermos a atividade como categoria nuclear de explicação do psiquismo, partimos de uma explicação do fenômeno em sua totalidade, mesmo se tratando do psiquismo individual, uma vez que a atividade é determinada pelas condições concretas de seu período socio-histórico e ao mesmo tempo é formadora do psiquismo individual, com sua singularidade.

É dessa forma que a atividade desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento infantil, no que tange a todas as esferas de seu comportamento e quanto à formação de sua personalidade, que é um tema que gera bastante interesse ao que se refere à prática docente. Esse é um aspecto muito importante para estudos referentes ao conceito de atividade, uma vez que é por meio dela que o psiquismo é constituído e pode haver compreensão a respeito da formação da personalidade. A infância é o período no qual a constituição da atividade é iniciada, e a formação da personalidade está diretamente relacionada às atividades desempenhadas pelo sujeito. A personalidade tem origem material, advinda da história do indivíduo, de acordo com suas relações sociais, meios de produção vigentes e cultura na qual está inserido (Martins & Eidt, 2010).

Leontiev (2010) compreende que acriança inicia sua vida social dependendo de outro ser humano adulto, porque todas as suas conquistas dependem das relações sociais nas quais está envolvida. Essas relações são fundamentais para definir a sua motivação para determinadas atividades.

Essa importância é destacada pelo fato de que é por meio da atividade que a criança se relaciona e se orienta com a realidade (Elkonin, 1987), porque há uma relação estreita entre atividade, ambiente e o modo como a criança aprende a satisfazer suas necessidades. Assim, por se tratar de um momento peculiar do desenvolvimento, a atividade da criança deve ser analisada de forma específica, levando em consideração suas características de acordo com cada período do desenvolvimento (Martins & Eidt, 2010).

Nesse sentido, Martins e Eidt (2010) destacam, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de atividade principal, considerando que é a atividade que conduz o desenvolvimento, direcionando os processos psicológicos e a formação da personalidade da criança. Então, cada período do desenvolvimento se diferencia, por apresentar uma atividade que representa a função dominante para o desenvolvimento da personalidade da criança. Além disso, dentro de uma etapa existirão outras atividades, tidas como subordinadas, visto que o desenvolvimento sempre estará em uma condição de dependência da atividade dominante e não da atividade geral (Elkonin, 1987).

Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade (Leontiev, 2010, p. 64).

As atividades destacadas aqui como determinantes para o desenvolvimento não são consideradas mecânicas, decorrentes da soma de várias outras, mas são as que desempenham papel determinante para o desenvolvimento do indivíduo. Durante o desenvolvimento encontraremos sempre as atividades que serão consideradas dominantes e as que terão um caráter secundário (Leontiev, 2010). Concomitantemente, a presença da atividade dominante promoverá o desenvolvimento de outras habilidades.

Essa característica decorre da compreensão de que na atividade alguns processos psíquicos específicos tomam forma ou sofrem uma reorganização. Alguns desses processos podem não sofrer alterações diretamente ligadas à atividade principal, mas sempre em atividades diretamente relacionadas a ela. Dessa atividade dependem as principais evoluções do psiquismo infantil (Martins & Eidt, 2010).

Leontiev (2010, p. 65) enfatiza que “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um determinado estágio de seu desenvolvimento”.



Martins e Eidt (2010), ainda ao definirem atividade, descrevem como sendo complexa, e afirmam que é composta por uma série de ações voltadas ao cumprimento do objetivo principal. Essas ações, por sua vez, são compostas por operações.

Leontiev (2010) define ação ou ato como um processo cujo motivo não coincide com o objetivo, ou seja, é realizado para atingir determinado objetivo, mas não participa do objetivo em si.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro. No que consiste o "mecanismo" psicológico desse processo (Leontiev, 2010, p.69).

O adulto, em relação com a criança, é responsável pelas mediações entre ela e o ambiente. A apropriação das tarefas, dos motivos e das normas sociais acontecem por meio da reprodução ou modelação da atividade. Durante esse processo de apropriação vão surgindo na criança as necessidades de dominar novos objetos, para que possa realizar as atividades como um adulto (Elkonin, 1987).

Facci (2004) pontua que a motivação de uma criança para determinada atividade é um processo determinado socialmente, assim como a própria atividade dominante é produto dessas relações sociais. Nessa linha de raciocínio, Magalhães (2011) destaca que, durante o processo de desenvolvimento, a atividade dominante da criança vai se alternando em dois tipos essenciais. A primeira está relacionada aos motivos, aos objetivos e às normas das relações entre pessoas, por isso essa qualidade de atividade dominante seria a base para o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades do indivíduo. O segundo tipo é referente aos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, que trazem a base para a formação das forças intelectuais, cognitivas e operacionais.

O cotidiano de uma criança é composto por vários aspectos, por isso surgem várias atividades que alteram o modo como interage com o ambiente (Elkonin, 1987). É nesse sentido que Martins e Eidt (2010) frisam que não é possível identificar a atividade principal da criança por sua duração, a que está mais presente em sua rotina, mas sim a que tem papel preponderante em seu desenvolvimento. Ou seja, para se caracterizar como atividade principal, esta deve gestar em seu interior outros tipos de atividades.

As autoras ainda dão destaque a outra característica importante da atividade-guia do desenvolvimento, que é sua capacidade de emergir de seu interior novos tipos de atividade, ou

seja, toda atividade guia do desenvolvimento sempre tem sua origem no período anterior do desenvolvimento (Tuleski e Eidt, 2016).

Essa relação entre a atividade-guia do desenvolvimento em cada período e sua relação com a atividade-guia do próximo é explicada por Pasqualini (2006, p. 35):

Diferenciam-se, nesse processo, as linhas centrais do desenvolvimento – que se referem aos processos diretamente relacionados a essa nova formação específica da idade – e as linhas acessórias, que estariam ligadas aos processos secundários. Cabe ressaltar que 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. Assim, as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, mas cada idade tem sua função predominante – sendo que as funções mais importantes, que servem de fundamento a outras, desenvolvem-se primeiro. A função básica de cada idade encontra-se em condições sumamente propícias para seu desenvolvimento.

Dessa maneira, a relação da criança com a atividade dominante é alterada à medida que o processo de desenvolvimento vai avançando, não deixando de existir, mas ocupando um lugar secundário em sua vida. Alternam-se, de forma regular, os períodos nos quais prevalece o desenvolvimento na esfera motivacional e de necessidades e os períodos com preponderância de formação de possibilidades operacionais técnicas (Facci, 2004).

Facci (2004) ilustra essa distinção ao descrever como ocorre a referida alternância nos dos períodos do desenvolvimento. Como o recorte específico desta pesquisa está na primeira infância, encontraremos como atividades principais a comunicação emocional direta e a atividade objetal manipulatória – a primeira referente ao desenvolvimento na esfera motivacional e de necessidades, e a segunda à formação de possibilidades operacionais técnicas. Essa alternância ocorre da mesma forma nos demais períodos.

Ao considerar essa dinâmica, Vygotski (2000) destaca que o sistema das atividades é definido pela combinação entre o desenvolvimento biológico e a capacidade do sujeito de dominar as ferramentas, sendo que estas se desenvolvem juntas. Considerando então que a atividade é responsável pelo desenvolvimento do psiquismo, o ensino da criança deve ser organizado de tal maneira que promova desenvolvimento, uma vez que essa atividade se desenvolve na realidade concreta do indivíduo (Magalhães, 2011).

O desenvolvimento deve ser entendido, portanto, como um processo vivo, formado mediante a luta de forças contraditórias entre o biológico e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social. “A conduta frequentemente envolve luta, deslocamento de estruturas antigas, às vezes sua total destruição, em outros, a estratificação “geológica” de

várias épocas genéticas, que tornam o comportamento do homem em algo semelhante à crosta terrestre” (Vygotski, 2000, p. 98).

No desenvolvimento cultural da criança, as funções podem ocupar dois lugares distintos: um no plano social e, posteriormente, outro no plano psicológico (Cheroglu, 2014). A cultura é a base do desenvolvimento psíquico e o psiquismo é a unidade contraditória entre realidade material e ideal; na base dessa contradição, por meio da atividade, o desenvolvimento é movido dialeticamente (Magalhães, 2011). Então, o desenvolvimento psíquico mostra-se um modelo de desenvolvimento novo, e não uma simples maturação, ou seja, uma completa metamorfose cultural (Vygotsky & Luria, 1996).

Assim, é de suma importância compreendermos as linhas gerais do desenvolvimento para tratarmos de sua periodização.

### 2.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Dentro das teorias que embasam as concepções de desenvolvimento infantil, é muito forte o viés maturacionista de explicação desse fenômeno, atrelando-o a questões inerentes ao desenvolvimento biológico da criança e utilizando critérios exclusivamente etários para explicar cada característica e período que o envolve. Isso foi observado entre as professoras entrevistadas, como veremos na Seção IV. A partir de uma abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural compreendemos que o desenvolvimento humano é um fenômeno historicamente determinado, que pode variar sob a dependência de diversos fatores, logo critérios etários e biologizantes não seriam capazes para explicar o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade. Nesse sentido, se faz mais importante compreendermos as linhas gerais do desenvolvimento e as leis que o controlam.

Vygotski (2006) pontua que a Psicologia tradicional, utiliza critérios etários para explicação do desenvolvimento infantil, uma vez que pauta sua análise em *sintomas* ou *indícios externos* do desenvolvimento, defendendo que, ao contrário disso, devemos buscar as explicações para a periodização do desenvolvimento infantil nas mudanças *internas* do processo de tal desenvolvimento, considerando o contexto que produz essas mudanças.

Nesse contexto, Pasqualini (2009, p. 34, grifos da autora) comenta que

Um conceito fundamental para o estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana é a noção de *estrutura da idade*: em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. Isso significa que não se verificam modificações em aspectos

isolados da personalidade da criança, mas, ao contrário, modifica-se a estrutura interna da personalidade como um todo.

Elkonin (1987) apresenta uma reflexão sobre a temática exposta para além da compreensão de que essa divisão deve ser feita por faixa etária, por isso é importante destacar também que muitas vezes a divisão escolar não está necessariamente organizada de modo a coincidir com a periodização do desenvolvimento infantil. É preciso compreender as leis do desenvolvimento a partir de outra perspectiva e forma como ocorre a passagem de um período para o outro. Essa compreensão é de extrema importância para os professores, a fim de que entendam que se trata de divisões distintas.

Segundo Elkonin (1987) o desenvolvimento infantil é um processo de permanente transição de um degrau evolutivo ao outro e, a cada mudança, a personalidade da criança vai se estruturando. Então, é importante a definição dos períodos do desenvolvimento psicológico e das leis que regem a mudança.

No mesmo sentido, Vygotski (2006) considera que o desenvolvimento tem um caráter geral, que se trata de um processo único e que respeita uma determinada estrutura. Esse processo é controlado pelas leis que determinam o desenvolvimento como um todo e pelas leis estruturais de cada época, o que demonstra que apesar do desenvolvimento não poder ser compreendido como idêntico a todos os indivíduos, possui leis gerais das quais todos compartilham. Sendo assim, o desenvolvimento pode ser considerado um processo permanente de automovimento, caracterizado pela constante formação de novas habilidades, inexistentes na etapa anterior.

Dentro desse processo, a criança passará por determinados estágios de desenvolvimento cultural e cada um terá suas características e particularidades. O modo como a criança se relacionará com o mundo será específico em cada período, variando somente sua relação com objetos e o uso e a apropriação de técnicas culturais, que contribuirão para a formação de sua personalidade (Vygotsky & Luria, 1996).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996) cada estágio é caracterizado pela demanda oferecida à criança no meio em que está inserida. O meio passa a criar necessidades que a levam a realizar determinadas atividades, e o encerramento da necessidade se dá somente com a conclusão da atividade.

Os mesmos autores ainda consideram que o desenvolvimento tem início com o uso das funções mais primitivas, passando, na sequência, por uma fase de treinamento, sob influência externa. Isso altera sua estrutura, converte-se em um processo cultural complexo e chega a um estágio em que o indivíduo se apropria das ferramentas externas, fazendo com que esses

dispositivos externos sejam abandonados e se tornem internalizados. “O organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 2015).

Ainda sobre as características do desenvolvimento infantil, Vygotski (2006) destaca que é constituído por períodos de relativa estabilidade, em que os ganhos de habilidades apresentadas pela criança acontecem de maneira bastante imperceptível. Esses são seguidos por um período crítico do desenvolvimento, que culmina em um tempo de viragem e salto bastante evidente das capacidades adquiridas.

Assim, a relação entre maturação do aparato orgânico e os tipos de desenvolvimento deve ser revolucionária e não evolutiva. O desenvolvimento não pode ser entendido como a soma de pequenos avanços que produzem uma mudança no comportamento da criança, mas deve ser visto como um processo revolucionário, em que haverá mudanças bruscas e essenciais no tipo de desenvolvimento e nas forças que movem o processo. Dessa forma, “Cada estágio sucessivo do desenvolvimento do comportamento nega, por um lado, o estágio anterior, e nega que as propriedades inerentes ao primeiro estágio do comportamento sejam eles vencidos, e eliminados e às vezes se tornam um estágio superior e contrário” (Vygotski, 2000, p. 109).

Vygotski (2006) define os períodos críticos como sendo os de crise intercalados com os estáveis, demonstrando o caráter dialético da passagem de um período ao outro, no qual habita a contradição entre a destruição e a aquisição de novas qualidades ao psiquismo infantil.

Nesse sentido, Pasqualini (2016) pontua que a intensidade das crises do desenvolvimento pode sofrer alterações, a depender do ambiente educativo no qual a criança está inserida. Pode, inclusive, se tratar de um período de sofrimento psíquico para a criança. Essa forma aguda de apresentação da crise acontece quando as mudanças gestadas no psiquismo não encontram terreno propício no ambiente no qual a criança está inserida, o que gera a estagnação do desenvolvimento e maior contradição entre o velho e o novo, mais do que se poderia esperar.

Em algumas circunstâncias as crises podem não ficar tão evidentes no desenvolvimento da criança, no entanto se usarmos a própria criança como meio de comparação, veremos que, em relação ao estágio anterior à crise e ao período crítico, haverá diferenças na facilidade ou na dificuldade de educá-la. Logo, se comparada a si mesma, observar-se-á que a criança terá maior dificuldade de ser educada em seu período crítico, conforme anuncia Vygotski (2006).

Vygotski (2006), ao fazer distinção entre os períodos estáveis e críticos do desenvolvimento, salienta que a principal diferença entre eles é que, ao contrário das fases de estabilidade, em que a personalidade apresenta ganhos progressivos, na fase crítica esses diminuem temporariamente. Acontece uma espécie de mudança no desenvolvimento da criança, porque ela aparenta regredir e deixar de lado as conquistas alcançadas no período anterior. A principal característica dessa fase é o seu caráter contraditório, de perda de interesse pelas atividades principais e mudança de interesses.

Pasqualini (2016) destaca que, nos períodos denominados como estáveis, as mudanças da personalidade ocorrem de forma cumulativa, muitas vezes de modo imperceptível, culminando em uma formação qualitativamente nova para aquele período. Já nos períodos de trânsito, também denominados de períodos críticos, as mudanças se dão de forma brusca e em um curto espaço de tempo, gerando uma grande mudança no comportamento da criança.

Vemos então que o desenvolvimento não se caracteriza por uma sequência linear de acontecimentos. O ganho de cada etapa se dá precisamente no ponto em que termina o anterior, e serve como sua continuação em uma nova direção. Na conexão entre as duas partes, onde a fase anterior prepara dialeticamente a seguinte, acontece a transformação para um novo tipo de desenvolvimento (Vygotski, 2000). “Ambos os sistemas, no entanto, vão desenvolver juntos, fundir, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, mas essencialmente diferentes” (Vygotski, 2000, p. 22) “tradução nossa”.

Acerca desse processo, Elkonin (1987) chama atenção para o fato de que no desenvolvimento infantil, ao ocorrer a substituição de determinados períodos por outros, reside o caráter periódico do desenvolvimento do psiquismo. Essa divisão demonstra ainda que em alguns períodos a formação de características operacionais da criança terá lugar principal, e na sequência, no próximo período, o desenvolvimento acontecerá no âmbito motivacional e das necessidades.

A partir dessa premissa, Elkonin (1987) destaca que as três principais épocas do desenvolvimento são a primeira infância, a infância e a adolescência. Estas têm como característica geral a constituição por dois períodos, mas com relação entre elas. A transição de uma época para outra se dá mediante a contradição entre as possibilidades técnico-operacionais e os motivos da atividade daquele determinado período.

Nesse sentido, Leontiev (1978) destaca que não é possível delimitar uma divisão definitiva para os estágios do desenvolvimento do psiquismo infantil, uma vez que são primordialmente definidos por condições históricas concretas. Ele analisa que a idade da

criança não é o fator determinante para o conteúdo do desenvolvimento, mas sim as condições histórico-sociais.

Para Vygotski (2006) o desenvolvimento infantil sofre alterações específicas em cada período – os conteúdos que eram colocados em primeiro plano em determinado período perdem seu significado na seguinte. O processo de desenvolvimento se altera permanentemente, quando se passa de um período para outro. Por essa razão, o autor assevera a impossibilidade de dividir os estágios de desenvolvimento com a mesma base para todas as idades.

Nessa concepção de desenvolvimento, marcado por tempos de estabilidade e tempos críticos, Vygotski (2006, p.178) destaca a seguinte divisão dos períodos:

- Crise pós-natal.
- Primeiro ano (dois meses e um ano).
- Crise de um ano.
- Primeira infância (um ano e três anos).
- Crise de três anos.
- Idade pré-escolar (três anos e sete anos).
- Crise de sete anos.
- Idade escolar (oito e doze anos).
- Crise de treze anos.
- Puberdade (catorze anos e dezoito anos).
- Crise de dezessete anos.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), ao analisarmos a periodização do desenvolvimento devemos levar em consideração as novas formações que acontecerão em cada fase, pois as novas formações não ocorrem de maneira isolada, mas trazem uma relação direta com o período anterior.

Conforme discutimos anteriormente, esse processo é marcado por momentos de estabilidade, e a passagem de um período para o outro é caracterizado por um momento de viragem, onde acontece uma ruptura. Isso não quer dizer que no momento de estabilidade não aconteçam mudanças, mas que são discretas, quando acumuladas, e se manifestam em uma formação qualitativamente nova (Pasqualini, 2016).

Nesse processo, a divisão do desenvolvimento não é estabelecida por períodos vivenciadas igualmente por todas as pessoas, mas, no fato de o desenvolvimento passar por períodos que apresentam características próprias, que são alteradas ou determinadas por questões históricas e culturais (Pasqualini, 2016).

Para o recorte desta pesquisa optamos por tratar das especificidades do desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade, por acreditarmos que carecem de pesquisas referentes à escolarização dessa faixa etária. Além disso, entendemos que é

necessário um olhar para os professores da educação infantil, porque a obtenção desses conhecimentos pode influenciar diretamente em sua prática docente.

### **2.3.1 Primeiro ano de vida**

Compreender esses fenômenos a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural não é uma tarefa isolada, por isso Luria (1979) destaca a importância de a Psicologia ter uma ligação direta com algumas áreas do conhecimento, no sentido de obter informações que possam ser úteis à compreensão de seu objeto de estudo, pontuando, por exemplo, a importância dos conhecimentos da área de Biologia.

Ainda que destaquemos o papel imprescindível do outro para o desenvolvimento infantil, e a sua impossibilidade de sobrevivência sem essa atividade do adulto, sabemos que o desenvolvimento humano se dá pelo entrelaçamento das leis biológicas e cultural, tendo alguns aparatos biológicos que dão base para o desenvolvimento.

A existência do recém-nascido é um momento contraditório, sinaliza continuidade e ruptura em seu processo de desenvolvimento. A continuidade diz respeito à permanência de traços característicos do período anterior, ou seja, o período uterino, já a ruptura seria a superação das condições embrionárias de desenvolvimento, com a passagem à vida extrauterina, social por natureza (Cheroglu, 2014). Vygotski (2006) destaca que este período pós-natal é marcado por uma crise que separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano, sendo essa, na realidade, a primeira crise do desenvolvimento.

Neves (2020), ao destacar itens importantes do desenvolvimento no período pós-natal, ressalta alguns pontos do desenvolvimento biológico que são relevantes. O recém-nascido tem algumas características que após o nascimento já se encontram com um nível de desenvolvimento avançado, como a medula espinhal, o bulbo e os centros subcorticais. São essas condições que garantem os principais reflexos incondicionados, responsáveis pelo funcionamento independente do corpo e as principais adaptações ao meio.

Cheroglu e Magalhães (2016) pontuam que no início da vida o recém-nascido conta com uma série de reflexos biológicos que favorecem seu desenvolvimento e sua sobrevivência mínima, sendo um deles a reação de moro, que faz com que tenha a mesma reação a todo estímulo que se mostre brusco, caracterizado pelo reflexo dos braços em cruz. Para as autoras, o período pós-natal, em grande parte, é determinado pelo trabalho dos centros subcorticais, visto seu estágio avançado de desenvolvimento e a imaturidade do córtex.



No que tange à dimensão, à estrutura e ao aspecto exterior, o cérebro de um recém-nascido apresenta características muito distintas ao de um sujeito adulto. O que mais se destaca é que a superfície dos hemisférios apresenta todos os sulcos e convoluções de um adulto, e no decorrer do desenvolvimento mudam de forma e tamanho, sendo substituídos por sulcos e convoluções pequenas. Mesmo assim o cérebro do recém-nascido é dotado de todas as condições para que, posteriormente, possa desenvolver as funções psicológicas superiores (Neves, 2020).

Segundo Neves (2020), no momento do nascimento acontece a interrupção do aumento das células corticais, mas nos primeiros anos de vida existe uma adequação na quantidade dessas células. Outra característica que ocorre após o nascimento é a mielinização das vias de condução da medula espinhal e do pedúnculo cerebral – o processo de mielinização tem seu início no córtex cerebral e perpassa toda vida do indivíduo.

No entanto, Neves (2020) aponta para o papel indispensável do adulto para que o desenvolvimento ocorra sob essas bases biológicas do desenvolvimento, afirmando que são as condições materiais encontradas no meio onde a criança está inserida que promoverão o desenvolvimento da primeira atividade-guia do desenvolvimento nesse período.

De acordo com Vygotski (2006), o período pós-natal tem como característica predominante a passividade do bebê em relação ao ambiente, uma vez que este depende totalmente de um adulto para garantir sua sobrevivência. Vygotsky e Luria (1996) afirmam que no início da vida a criança depende quase que exclusivamente das sensações orgânicas para compreender sua realidade, uma vez que ainda não tem nenhuma percepção de espaço desenvolvida, nem condições de diferenciar a realidade.

Nessa fase também a relação da mãe com o bebê segue um caminho muito singular. Por ser muito próximo ao parto, esse período é caracterizado pela primeira separação biológica entre a mãe e o bebê, onde ele assume individualmente suas funções vitais, contudo a permanência de seu funcionamento depende ainda exclusivamente da mãe (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Outra peculiaridade do bebê recém-nascido é que este vive em um estado de consciência que não seria nem sono nem de vigília. Vive num estado muito singular de atividade, chegando a dormir cerca de 80% do tempo. Ele apresenta sono irregular e agitado, além de uma série de movimentos reflexos, e ainda não coordena a abertura dos olhos em relação à alternância entre sono e vigília (Vygotski, 2006).

Em primeiro momento não é possível identificar no recém-nascido uma vida social ativa, o que não tira a importância dessa fase, porque é um grande marco no

desenvolvimento da vida psíquica individual. Após o nascimento surgem as possibilidades de construir uma vida adulta autônoma, e isso se dará pela vivência em sociedade, entrelaçando, no plano da ontogênese, natureza e cultura. Assim será formada a unidade de contrários, em que a cultura ocupará lugar de destaque, marcando o início rudimentar da vida psíquica (Cheroglu & Magalhães, 2016).

O desenvolvimento psíquico do recém-nascido será determinado pelas condições materiais de seu ambiente, e essa relação mediada será fundamental para constituição de sua personalidade. É possível visualizar que o processo básico vital mantém relação com estados psíquicos mais simples e que não estão presentes na vida psíquica do bebê, como os fenômenos intelectuais e volitivos da consciência (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Para um recém-nascido o mundo funde-se com seu próprio corpo, não havendo uma diferenciação entre ele e tudo que está à sua volta. A princípio, está desligado de tudo ao seu redor e, à medida que vai sendo inserido no ambiente, acontece a percepção indiferenciada. No primeiro momento vive em uma condição de dependência absoluta do outro, ainda não tendo experimentado a realidade do mundo. Tudo que percebe precisa ser apresentado por alguém (Vygotski, 2006), “Ainda confunde a atividade primitiva de sua imaginação e os rudimentos de experiência anterior com a realidade” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 167).

Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), o recém-nascido é, de certa forma, mais dotado de emoções, e estas são determinantes para o desenvolvimento, uma vez que as emoções positivas e negativas podem ser observadas desde os primeiros dias de vida. É um período em que o bebê não consegue diferenciar pessoas e coisas, porque tudo à sua volta representa uma realidade única, e as vivências acontecem de maneira integral, sem fragmentação. Assim, tudo para o recém-nascido é uma coisa só, incluindo ele mesmo, sua percepção é única.

Luria (1979), ao descrever a importância da percepção, destaca que o homem habita um mundo repleto de estímulos, que não se apresentam de forma individual, mas como uma imagem complexa, não se dividindo em sensações isoladas. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento da percepção, que se baseia no trabalho dos órgãos do sentido de maneira cooperativa, para a realização da síntese das sensações recebidas de forma que se tornem compreensíveis.

A percepção apresenta, no início do desenvolvimento infantil, duas características principais, o caráter afetivo e o de centralidade. A criança tem um modo de se relacionar com os objetos, de forma distinta aos adultos, expressando muito mais afeto a cada nova

descoberta, assim como a percepção ocupa um lugar central no desenvolvimento, sendo a base para as demais funções (Chaves & Franco, 2016).

Martins (2011) destaca que as sensações representam um fator muito relevante para a formação da imagem subjetiva da realidade, porque representam o modo pelo qual se ingressa no mundo da consciência. Nesse sentido, a sensação e a percepção formam uma unidade funcional – a sensação tem o papel de demonstrar as qualidades isoladas dos objetos e as características do mundo material que incidem diretamente nos órgãos do sentido; é através do sistema sensorial que o organismo recebe os estímulos do meio.

Dentro do sistema sensorial há os analisadores, que são responsáveis pelas mais diversas sensações do indivíduo. Estes são formados por receptores, que têm como função principal receber os estímulos externos, os nervos aferentes, que levam a excitação aos centros nervosos e às zonas cerebrais (Martins, 2011).

Martins (2011) analisa que as sensações podem ser categorizadas em três grandes grupos: as interoceptivas, que são as relacionadas aos estados emocionais; as propioceptivas, que estão relacionadas à percepção corporal, à posição do corpo, aos movimentos relacionados a determinadas ações e ao equilíbrio; e, por fim, as exteroceptivas, que são o maior grupo sensorial e têm como função receber os estímulos do meio externo, abrangendo as sensações dos cinco sentidos.

Essas últimas se dividem em sensações de contato, que se referem àquelas com as quais o estímulo detém contato com o corpo ou receptor específico; e de distância, na qual os estímulos não precisam necessariamente estar em contato físico com o corpo, incluindo visão e audição nessa categoria. Martins (2011) considera fundamental compreender que a formação dos órgãos sentido não está condicionada apenas a questões biológicas, mas às condições materiais oferecidas no ambiente em que a criança está inserida.

Nesse período a percepção se encontra diretamente ligada à memória, criando uma relação de dependência e auxiliando no reconhecimento das situações, e o pensamento também tem dependência da percepção, é concreto-visual, direcionado para a atividade prática. Assim, nessa fase está subordinado à percepção, à memória, ao pensamento e às emoções (Neves, 2020).

Como no início do processo as ferramentas em um recém-nascido ainda não estão operando por completo, sua ligação com o ambiente se dá por suas sensações e pela boca. É aí que aparecem as sensações primitivas iniciais, as reações psicológicas primárias (Vygotski, 2006).

Quando um recém-nascido começa a ter contato físico com objetos e interagir com eles, tendo o reflexo de levá-los até a boca, promove o contato entre objeto, os lábios e a língua e acaba por desenvolver sua senso motricidade. Isso altera significativamente sua relação com o mundo, o que proporciona relação direta com as ações do adulto voltadas para a criança. Uma vez que nesse momento a percepção ainda se encontra indefinida, e os processos sensoriais, motores e perceptivos não se diferenciam, é fundamental que o adulto apresente os objetos para que essas funções possam se desenvolver de forma autônoma (Neves, 2020).

O recém-nascido inicia seu contato dotado principalmente de aparatos biológicos, que possibilitam suas primeiras interações com o ambiente. Ele é capaz de distinguir cheiros e sabores, bem como uma boa acuidade tátil e auditiva, evidenciando pouco desenvolvimento da visão, o aperfeiçoamento dos sentidos da visão se dá no decorrer do desenvolvimento (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Sendo assim, por mais que o ambiente ao seu redor esteja cheio de ruído, cheiros e borrões, os órgãos de percepção não estão em pleno funcionamento. Como o bebê não compreende o ambiente de forma isolada, a realidade se torna um caos, sem condições de ser organizada. Para uma criança, a realidade passa a existir apenas um tempo depois de seu nascimento, conforme vai se desenvolvendo (Vygotski, 2006).

O período do desenvolvimento do recém-nascido é caracterizado pela total dependência do outro, e a diferenciação do mundo à sua volta dura aproximadamente 45 dias. Nesse período, a principal nova formação que acontece é a da atividade nervosa superior e maturação cortical, que demarca o fim do período pós-natal, conforme mencionam Cheroglu e Magalhães (2016).

Posteriormente ao período pós-natal temos então o início do primeiro ano de vida. Nos dois primeiros meses o bebê passa por uma transformação em seu estado de passividade e dá lugar ao início de um estado de interesse. Essa mudança pode ser identificada pela alteração no estado de sono e vigília, porque ocorre aumento da atividade no estado de vigília, maior atenção a estímulos sensoriais, maior percepção dos próprios movimentos e sons e sensibilidade à presença de outras pessoas. A partir disso ocorre um importante desenvolvimento das atividades sensório-motoras (Vygotski, 2006).

O aperfeiçoamento dos sentidos da visão se dá no decorrer do desenvolvimento, com aproximadamente um mês e meio. O bebê apresenta o movimento coordenado dos olhos, o que é necessário para que consiga mover seu olhar para um objeto ou para partes isoladas deste. Com essa nova aquisição do aparelho visual, a criança se mostra muito limitada na

capacidade de visualizar o ambiente à sua volta. A acomodação do globo ocular – adaptação a estímulos externos – aparece por volta dos dois meses, mas o reconhecimento correto de rostos ocorre entre os dois meses e meio e três meses. Podemos considerar que somente aos quatro ou cinco meses é que o "mundo visível" se torna acessível à criança (Vygotsky & Luria, 1996).

Como já mencionamos, cada período do desenvolvimento tem uma atividade-guia como destaque. No caso do primeiro ano de vida, o bebê já tem condições psicofísicas para iniciar sua primeira atividade-guia do desenvolvimento, que seria a atividade emocional direta (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Conforme Magalhães (2011), existe uma intensa necessidade de comunicação entre a criança e o adulto, a fim de esta comunicação formar outras atividades, proporcionando o conhecimento do mundo material. Pasqualini (2006) salienta, ainda nesse sentido, o papel do adulto no processo de comunicação, uma vez que é responsável por atender às necessidades da criança e organizar seu contato com a realidade. É o adulto que apresenta todos os objetos e determina o modo como a criança se relacionará com esses objetos.

A comunicação emocional com o adulto é a condição mais importante para todo o desenvolvimento psíquico posterior, é ela que proporciona o surgimento de uma comunicação mais complexa, realizada por meio de palavras. Neste período, o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula às novas formações e apresenta-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo, seja sua relação com o adulto ou sua relação com os objetos sociais, apresentados a ela pelos adultos. (Magalhães, 2011, p. 51).

Diante da não diferenciação do bebê com seu entorno e percepção unificada de si mesmo, sua compreensão do ambiente ao redor acaba sendo vinculada a seus estados emocionais. Então, nesse primeiro momento do desenvolvimento, a maneira como o adulto se dirige emocionalmente ao bebê é fundamental para seu desenvolvimento e aprendizado (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Como o bebê ainda não sente a necessidade de se comunicar, nem possui os meios para conseguir atingir esse objetivo, essa necessidade deve ser produzida por meio da natureza social da relação com ele. Diante de sua incapacidade de sobrevivência por conta própria, o bebê está em posição de extrema dependência de um adulto, exigindo muita atenção para suprir todas as suas necessidades. Já que suas principais reações podem expressar a sensação de desconforto ou satisfação, o adulto, com a convivência, passa a identificá-las, compreender as necessidades e atendê-las como uma necessidade social.

Cheroglu e Magalhães (2016) entendem que à medida que isso ocorre, o adulto está inserindo a criança na atividade de comunicação, modelando assim suas reações.

Vygotski (2006) destaca a importância da atividade antecipatória do adulto para gerar a necessidade de comunicação na criança, além de inseri-la no universo da comunicação, mesmo que não tenha condições de se comunicar. Nessa fase de comunicação emocional direta, suas reações reflexas em direção ao adulto servem como modo de reforçar o comportamento comunicativo entre um e outro (Cheroglu & Magalhães, 2016).

Cheroglu e Magalhães (2016) destacam que, dentro desse processo de relação com o adulto, o complexo de animação, que é uma reação reflexa mímico-somática do bebê, tem um papel fundamental, que se manifestará com maior ou menor intensidade, a depender da interação do adulto com a criança.

O complexo de animação ocorre por volta do final do segundo mês de vida e, além de ser considerado um marco significativo no desenvolvimento da comunicação do bebê, expressa mudanças fundamentais nos processos sensoriais, motores e de percepção, sinalizando transformações também em seu desenvolvimento afetivo. É válido notar que o complexo de animação é produto da relação do adulto com o bebê e, ao que pesem as reações que determinados brinquedos atrativos possam provocar, é por meio da relação com o outro que esse complexo mímico-somático manifesta-se mais pronta e intensamente (Cheroglu & Magalhães, 2016, p. 103).

É no interior dessa atividade, e por meio dela, que se desenvolverão as ações sensório-motoras e a capacidade de orientação e manipulação (Pasqualini, 2006).

Conforme havíamos mencionado anteriormente, uma atividade-guia tem como característica que em seu interior é gestada a atividade-guia seguinte, então temos no primeiro ano de vida a atividade principal de comunicação emocional direta, que gestará em seu interior as condições para que a atividade objetal manipulatória se torne a atividade principal do segundo ano de vida.

Nas palavras de Cheroglu (2014), a atividade objetal manipulatória surge como resultado da relação ativa criança-meio social, e não se forma de maneira repentina, mais vem sendo preparada desde o primeiro ano de vida. Para tal, é necessário que a atividade de comunicação emocional direta promova superações significativas nas condições de desenvolvimento do bebê.

Conforme havíamos considerado nas palavras de Pasqualini (2009) sobre as linhas centrais e acessórias do desenvolvimento, após o término do primeiro ano a atividade de comunicação emocional não deixará de existir, e sim ocupará um espaço secundário no desenvolvimento.

Cheroglu (2014), ao colocar as principais relações entre a atividade de comunicação emocional direta e a atividade-guia do desenvolvimento subsequente à atividade manipulatória objetal, destaca a formação inicial da linguagem, a reorganização da percepção e o desenvolvimento sensório-motor. Para a autora, a comunicação emocional direta oferece a base para o desenvolvimento de outro tipo de comunicação, mais complexa, realizada por meio da linguagem expressa em palavras.

Já no primeiro ano de vida a criança inicia seu contato com objetos que promoverão o desenvolvimento sensório-motor, com a formação do movimento de apreensão, da apalpação e do agarrar, e o desenvolvimento da comunicação e das propriedades sensório-motoras iniciais. Essas mudanças alteram a perspectiva da criança em relação aos adultos e aos objetos de seu entorno, abrindo novas possibilidades de ação.

As aquisições do primeiro ano mudam fundamentalmente a relação das crianças com o meio ambiente e também suas atividades. A aparição da marcha independente não somente amplia o círculo de objetos com os quais a criança se depara diretamente, mas muda também o caráter da conduta com muitos outros que antes não lhe eram acessíveis. Agora não somente pode mirá-los, mas pode também aproximar-se e atuar com eles. Mudam também as possibilidades de contato com os adultos; a criança já não tem que esperar que se aproximem, ela mesma pode se aproximar e exigir ajuda ou atenção por parte deles (Elkonin, 1969, p.507-508).

Cheroglu (2014) pontua que a mudança de uma atividade a outra tem como ação principal a atividade antecipadora do adulto para que a criança ingresse nas ações com os objetos - quando ele começa, por exemplo, a oferecer brinquedos e ensinar utilizar objetos, antes mesmo da criança apresentar essa necessidade.

O fim do primeiro ano será marcado por um momento de transição, designado de crise do primeiro ano, que resultará na passagem para a primeira infância. Esse período crítico é caracterizado por três dimensões distintas, que representam o caráter dialético desse momento, no qual coabitam as principais contradições entre as ações que a criança domina, mas ainda não de forma definitiva. Esses três pontos de contradições estão relacionados à forma de locomoção da criança, ao desenvolvimento da linguagem e, por fim, aos afetos e vontades.

O primeiro período é marcado pelo andar da criança, que se constitui uma ação permeada por evoluções e involuções, até que atinja uma marcha satisfatória. Enquanto o andar não se torna seu principal modo de locomoção, em algumas ocasiões a criança pode apresentar momentos de aparente regressão no desenvolvimento. Isso pode ocorrer, por exemplo, com a recusa do andar, dando a entender que esqueceu o comportamento até então aprendido (Vygotski, 2006).

O segundo momento apontado por Vygotski (2006), acerca da crise do primeiro ano, diz respeito a aspectos do desenvolvimento da linguagem. Ocorre quando a criança utiliza a linguagem autônoma, ou seja, já domina algumas palavras, mas ainda não consegue se comunicar pela linguagem do grupo social no qual está inserida. Já o terceiro ponto refere-se aos afetos e às vontades. É um período no qual a criança apresenta comportamentos de resistência e oposição quando tem algo negado.

Esses formam os três principais contextos da crise do primeiro ano de vida, que muitas vezes podem adquirir um caráter de regressão a um período anterior do desenvolvimento (Vygotski, 2006). Um marco que aponta o começo e delimita o final da crise do primeiro ano de vida é o uso da linguagem autônoma infantil, que geralmente tem início já no final do primeiro ano de vida e dura até os dois anos de idade, aproximadamente.

Esse período é caracterizado pela contradição na comunicação infantil. Não se consegue determinar se a criança se expressa por sua própria língua ou se ainda não tem uma língua, uma vez que não domina a linguagem do seu grupo social. Contudo, não pode ser definido como um período não verbal, já que ela fala, por isso deve ser considerado como um momento de formação transitória, que delimita a crise do primeiro ano.

A linguagem é o principal meio de compreensão e expressão do homem, e a comunicação como função preponderante. Trata-se de uma estrutura muito complexa para que a criança se aproprie, por isso é apenas por volta dos 18 meses que começa a tomar consciência da função simbólica da linguagem (Facci, 2004).

Vygotski (2006) destaca que a linguagem autônoma infantil é a nova formação dessa idade crítica, que apresenta um caráter transitório, mas, mesmo assim, representa um papel de extrema importância para o desenvolvimento, uma vez que possibilita a passagem do período pré-linguístico para o verbal. Serve como uma ponte de travessia de um período ao outro. Quando essa nova formação é superada, dá lugar a uma forma de linguagem mais complexa, ou seja, a criança efetivamente se apropria da linguagem do seu grupo social.

A maior contradição encontrada nesse período do desenvolvimento é que a criança ainda não possui o domínio da linguagem, que seria a ferramenta mais útil para estabelecer uma relação com o adulto, mas é exigido que se comunique. Essa relação comunicativa está diretamente relacionada à situação social do desenvolvimento infantil. Consequentemente, pelo fato de haver impossibilidade de a criança realizar atividades ou satisfazê-las sozinha nesse período, torna-se necessário estabelecer uma relação de colaboração entre ela e o adulto.



Por intermédio dessa colaboração, a criança passa a desenvolver meios alternativos de comunicação, tais como gestos ou a linguagem autônoma infantil, que, no âmbito fonético e articulatorio, não coincide com a linguagem na qual está inserida. São palavras distintas, que não pertencem ao vocabulário adulto, mas apresentam certa relação com ele. Este, por sua vez, não coincide com o significado da língua de origem da criança.

Podemos concluir então que a linguagem autônoma infantil se difere da linguagem do adulto, por sua estrutura fonética e semântica, e dessas peculiaridades surge a terceira diferença: o modo de comunicação por meio dessa linguagem se difere da usual, logo a comunicação só é possível mediante relação direta com a criança. Isso quer dizer que, mesmo decifrando o significado de determinada palavra, seu real entendimento só seria possível diante de uma situação concreta, pois a linguagem só é clara para a criança (Vygotski, 2006). Em suma, a comunicação do adulto com a criança só é possível em determinadas situações, onde as palavras são usadas e têm um significado apenas na presença do objeto que está sendo nomeado

Por fim, outra característica dessa forma de linguagem é que a relação entre as palavras não obedece a mesma lógica da linguagem de origem da criança, ou seja, não há relação coerente entre as palavras, dando a impressão de serem exclamações contraditórias, o que pode gerar situação de agitação e inquietação. Nessa circunstância os significados são elaborados pela participação ativa da criança e dependem dela para serem compreendidos por um adulto (Vygotski, 2006).

Nesse processo, a criança completa um ano de vida com significativas conquistas sensorio-motoras, como a percepção reorganizada e a formação inicial da linguagem (Magalhães, 2011). Por volta dos dois anos já apresenta maior domínio da linguagem, o que permite ingressar em novas formas de comportamentos. Isso faz com que participe mais ativamente do entorno social, dando início à formação da consciência e à diferenciação do eu infantil e evoluindo no domínio das funções dos meios sociais do pensamento por meio da linguagem (Facci, 2004).

Os pontos abordados nesse item vão mostrando o quanto o professor precisa estar atendo a essas transformações que ocorrem na criança. Ele pode intervir de forma a potencializar a forma de relação que a criança estabelece com a realidade, enriquecendo as atividades realizadas por ela, contribuindo para que as atividades do próximo período, que estão em gestação, ganhem forma e levem a criança a maior desenvolvimento.

É reiterar a importância do trabalho do professor enquanto promotor desse desenvolvimento, uma vez que a criança, apenas por suas capacidades inatas, não tem condições de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Sequencialmente, no próximo tópico trataremos das especificidades da primeira infância. Discorreremos sobre o desenvolvimento do segundo e do terceiro ano de vida, passando pela atividade principal desse período, e finalizaremos a discussão com o término da crise dos três anos, que delimita a passagem para o próximo momento do desenvolvimento.

### **2.3.2 Do segundo ao terceiro ano de vida**

Após discorrermos sobre o desenvolvimento correspondente ao primeiro ano de vida, debruçaremos sobre as considerações referentes ao segundo e ao terceiro anos. Cheroglu (2014) destaca que este é um período do desenvolvimento de relativa estabilidade, porque a criança passou por grandes ganhos ao final do primeiro ano. Essas alterações fazem com que ela passe a ocupar um lugar diferente na dinâmica social, principalmente pela formação da linguagem.

No período anterior do desenvolvimento o pensamento e a linguagem se desenvolveram de forma autônoma, já na primeira infância, por volta dos dois anos, essa relação sofreu alterações diante da descoberta da função social do signo, o que conduz a um importante salto qualitativo na esfera do pensamento (Vygotsky & Luria, 1996, p.210).

Outra característica dessa nova fase é a superação da fase anterior, que apresenta a mudança da atividade orientadora do desenvolvimento e, segundo Cheroglu (2014), dá espaço para o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória. Pasqualini (2006) frisa que esse é um período de grande atividade no domínio das operações objetais-instrumentais, assim como no desenvolvimento da inteligência prática.

Ao tratar da passagem de uma atividade-guia a outra, Magalhães (2011) destaca que a compreensão de uma nova atividade deve ser vista como uma espiral ascendente, em que cada nova atividade é gestada no período anterior e incorporada por superação da atividade antiga. A atividade anterior não deixa de existir, apenas não ocupa mais o papel de guia do desenvolvimento, por isso entende-se que a atividade objetual manipulatória é também resultado da atividade de comunicação emocional direta, que passa a ocupar um espaço subordinado ao novo modo de a criança se relacionar com o ambiente e com os objetos.

A partir do que foi discutido, sobre a periodização do desenvolvimento infantil e as formas de apropriação da produção dos conhecimentos humanos pelas novas gerações, é possível identificarmos o papel primordial da mediação do adulto. No entanto, no decorrer

desse processo, a maneira como o adulto se relacionará com a criança será peculiar a cada estágio. No segundo ano de vida, com essa alteração na atividade-guia, também será alterada essa relação do adulto com a criança.

Nas palavras de Cheroglu (2014), na fase da atividade objetal manipulatória acontece essa nova organização no lugar que o adulto ocupa em relação à atividade da criança, porque durante o primeiro ano de vida este tem um papel central na relação da criança com o mundo. Um exemplo dessa realidade está nos primeiros meses de vida, quando a mãe e o bebê apresentam uma relação denominada simbiótica; mas na nova fase, com a transição para a atividade objetal manipulatória, o adulto é colocado em segundo plano, passando a ocupar um lugar oculto na relação da percepção da criança.

Cheroglu (2014, p. 102) afirma que o fato de o adulto passar a ocupar um lugar secundário na relação com a criança, não quer dizer que tenha um papel inferior nesse processo, e sim que o papel central passa a ser ocupado pelo objeto. “O adulto continua sendo o agente organizador e promotor das condições nas quais ocorre a atividade infantil. É ele quem introduz as ações objetais, promovendo o interesse ativo da criança pequena pela manipulação de objetos”. Na escola, o professor pode enriquecer essa relação da criança com os objetos.

No processo de desenvolvimento, o adulto tem um papel central, porque sem sua participação uma criança jamais teria condição para se humanizar e se apropriar dos produtos da humanidade. O que é alterado é seu papel no interior de cada atividade-guia do desenvolvimento. Então, na fase da comunicação emocional direta, o adulto passa a um segundo plano, dando lugar à colaboração prática, quando a atividade da criança é envolvida pelo objeto e sua interação com ele (Cheroglu, 2014). Pasqualini (2006) considera que nesse período o papel do adulto é oculto na atividade, mas, ainda assim, sem sua participação, o desenvolvimento da atividade se torna impossível.

Dessa forma, durante a atividade objetal manipulatória a criança passa a compreender a distinção entre o adulto e o objeto social e a entender a especificidade dos objetos. Essa ação só é possível por meio da relação com o adulto, mas na percepção da criança ele fica em uma espécie de pano de fundo (Cheroglu, 2014). Assim, a principal característica da atividade objetal manipulatória é que requer da criança a realização de atividades psicomotoras, que estão perto de serem formadas, dando condições a essas formações conforme criam necessidades de se expressar objetivamente (Magalhães, 2011).

Neste sentido, Tolstj (1989) aponta que a atividade orientadora do desenvolvimento da primeira infância é a objetal-manipulatória, que atuará de forma primordial para a nova

situação do desenvolvimento social do presente período e alterará o modo como a criança se relacionará com o ambiente à sua volta.

Nesse período, a personalidade da criança pode ser desenvolvida por meio das relações objetais, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua autonomia e autoconhecimento. O avanço, nesse sentido, é que se torna consciente de si mesma, como um ser separado do mundo de objetos (formação do sujeito da ação), e assimila os procedimentos humanos em relação com as coisas e em ação com estas por meio de sua relação externa com os objetos.

Pode também apresentar características como os movimentos repetidos, ao manusear objetos, como forma de compreender seu uso. Por intermédio dessa relação com os objetos a criança consegue resolver uma série de questões e assimilar os pertencentes a uma determinada cultura. Inclusive, nesse período é natural que, no processo de reconhecimento desses objetos, a criança acabe por causar danos a eles. É também um período de intenso acúmulo de conhecimento do mundo e seus instrumentos, no qual passa a descobrir as funções destes objetos. Essa apropriação é cada vez mais complexa (Tolstij, 1989).

Segundo Cheroglu (2014), o processo de desenvolvimento de ações com objetos engloba tanto os de uso cotidiano, como, por exemplo, copos e talheres, quanto os brinquedos, objetos lúdicos que, nesse contexto inicial, são percebidos ainda sem a qualidade recreativa que futuramente os destacará dos demais. Na prática pedagógica torna-se fundamental então diversificar os objetos que a criança manipula.

O adulto, apesar de, na percepção da criança, ocupar um lugar de plano de fundo, tem a tarefa fundamental de apresentar os objetos a ela, mas essa apresentação não pode se limitar a deixar os objetos ao seu alcance. O adulto tem o papel de ensinar como os objetos são utilizados, por meio de um processo que demanda uma ação colaborativa entre ele e a criança – apresenta o objeto, ensina como utilizá-lo e garante que a criança faça o uso correto (Cheroglu, 2014).

Cheroglu (2014) considera que se algum objeto for apresentado à criança sem uma intencionalidade por parte do adulto, para que aprenda como utilizá-lo, ela pode conseguir eventualmente utilizá-lo de maneira correta. Na apresentação desses objetos, no caso da escola, o professor precisa ter essa intencionalidade. No entanto, é ingênuo acreditar que isso possa ocorrer com todos os objetos, uma vez que muitos desses têm utilidade muito além de suas características físicas e apreendidas pela experiência natural. Quando se ensina uma criança a utilizar um objeto está se fazendo muito mais que uma ação mecânica, mas transmitindo todo conhecimento acumulado pela humanidade. A mesma autora analisa que os

objetos de uso humano traduzem concreta e abstratamente o resultado da acumulação das experiências sociais – eles são sínteses de relações sociais e possuem funções e significados.

Pasqualini (2006) destaca a alteração do papel da linguagem na atividade da criança nesse período em que a comunicação emocional direta com o adulto passa a ocupar um segundo plano, dando lugar ao uso da comunicação para um contato prático com o adulto, para organizar a atuação deste dentro da atividade objetual conjunta. A linguagem passa a ter o papel principal: de organizar a relação mediadora do adulto nas ações com os objetos, e passa a ter um caráter próximo do desenvolvimento da percepção.

Nesse momento, a criança ainda apresentará uma dependência do seu campo visual, tendo uma unidade entre percepção afetiva e ação, porque sua atividade depende da situação em que se encontra. Já aos três anos de idade, atingirá maior avanço em seu psiquismo, o que culminará na reestruturação da memória, que passará a ter um caráter voluntário e a atuar de maneira mais relevante em relação às demais funções. Também é um período caracterizado pelo desalinhamento entre pensamento e linguagem, uma vez que, nas palavras de Vygotski (2006), o surgimento dessas duas funções acontece de forma independente.

Silva (2017) pontua que, diante dos avanços alcançados pela criança, ocorre também o aumento potencial de sua ação sobre o ambiente, o que pode gerar uma nova situação social do desenvolvimento que promova possíveis conflitos entre criança e adulto– a chamada crise dos três anos.

Pasqualini (2006), ao discorrer sobre a crise dos três anos, faz uma importante ponderação sobre a produção do autor russo Vigotski, considerando que ele acabou por não dedicar tanto material a este período do desenvolvimento, por se tratar de uma discussão inicial sobre a temática.

Silva (2017) compreende que uma criança como menos de três anos ainda não tem condições de organizar de forma hierarquizada os motivos de suas ações, porque é uma fase na qual as emoções e os interesses são muito instáveis, de processo inicial da hierarquização dos motivos, em que criança tem a condição de efetuar uma ação, mas não necessariamente atrelada ao motivo que gostaria atingir.

É um período pré-escolar, em que a criança passa por várias transformações psicológicas, tanto no que diz respeito à subordinação de motivos quanto no que se relaciona ao desenvolvimento do caráter voluntário de alguns processos. Isso se deve aos avanços no autocontrole do comportamento. Por esse motivo, a crise dos três anos é um momento no qual a criança começa enfrentar a necessidade de ser um adulto e se depara com a contradição de

isso não ser possível. Nesse fato reside a contradição na relação entre a criança e o adulto (Silva, 2017).

A crise dos três anos apresenta alguns sintomas, e o primeiro a se manifestar é o negativismo, que deve ser diferenciado de uma situação habitual. O negativismo representa a oposição da criança a tudo que é proposto por um adulto, e está relacionado ao fato de o adulto solicitar algo que vá contra às vontades da criança. Essa negação acontece única e exclusivamente pelo fato de a criança se negar a fazer algo que está sendo solicitado por um adulto. A negação não advém da solicitação feita, mas do fato de ter sido feita por um adulto. Quando esse negativismo toma uma proporção muito grande, a criança se opõe a toda solicitação que tem um tom de ordem. O negativismo tem um caráter social, não diz respeito ao conteúdo da ordem, mas à pessoa que realiza o pedido (Vygotski, 2006).

O segundo sintoma é a teimosia. Mas, antes de qualquer coisa, é preciso diferenciar a teimosia da perseverança. Perseverança é a insistência para atingir determinado objetivo ou conseguir determinada coisa, o que demanda um esforço por parte da criança. Já a teimosia tem relação com uma reação da criança quando ela quer algo não porque tem o desejo, mas apenas por ter exigido. É um tipo de motivação que não está ligada a conseguir determinado objetivo, mas à exigência de ter sua vontade atendida. A teimosia tem também um lado social: enquanto no negativismo a criança se opõe aos adultos, na teimosia a atitude é voltada para a própria criança, a motivação da ação é pessoal (Vygotski, 2006).

Outro sintoma é a rebeldia, que difere do negativismo, por ser direcionada não contra o adulto em especial, mas contra as regras educacionais levadas à criança. Essa atitude é mostrada externamente, e fica mais evidente em crianças que vivem em um ambiente autoritário. Por fim, há o quarto sintoma: a insubordinação, que é a atitude gerada pelo fato de a criança querer fazer tudo sozinha, demonstrando o desejo de ser independente (Vygotski, 2006).

Os sintomas característicos da crise dos três anos podem gerar dificuldade no ensino da criança. É um período no qual acontece um deslocamento dos seus interesses, podendo gerar conflitos com os genitores. Ocorre uma alteração dos campos afetivo e volitivo, levando a uma maior independência e atividade por parte da criança, além de alteração da sua relação com as pessoas à sua volta. Percebe-se uma reestruturação interna orientada para as relações sociais. A crise é resultante da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor (Vygotski, 2006).

Silva (2017) destaca que o desconhecimento do desenvolvimento do psiquismo infantil pode ser fonte de interpretações equivocadas dos comportamentos dessa fase,

podendo aumentar ainda mais os conflitos nos períodos críticos do desenvolvimento. Na escola, essas interpretações equivocadas podem interferir na relação professor-aluno e no processo ensino e aprendizagem. Quanto à crise dos três anos, é possível identificar que a criança ainda não possui a capacidade de agir intencionalmente, não consegue antecipar de maneira consciente o resultado que espera atingir com seus atos. É precisamente nesse período que essas habilidades vão ter seu início de forma dependente da percepção imediata, e é nele que a criança encontra grande dificuldade em controlar seus desejos e realizá-los de maneira imediata e de realizar ações que não são do seu interesse, apenas por ter sido solicitada por um adulto.

Assim, esse início da autorregulação do comportamento leva às novas capacidades do comportamento infantil, tendo aumento de sua ação sobre a realidade. São essas características que proporcionarão uma situação social conflituosa, que precisa ser analisada, no ambiente escolar, para além das aparências (Silva, 2017).

Por essa razão, Pasqualini (2006) ressalta a importância de o educador compreender as especificidades desse período do desenvolvimento, entendendo a forma da reestruturação da personalidade da criança nesse período, para conseguir organizar sua prática como forma de promover o desenvolvimento.

Nesse sentido, julgamos importante destacar que no interior da atividade objetal manipulatória temos a base para o surgimento da atividade-guia do próximo período do desenvolvimento, que seria o jogo protagonizado ou a brincadeira de papéis sociais, que será a atividade-guia que acompanhará a criança até o início do ensino fundamental. Tendo isso em conta, se faz muito importante a preparação de suas bases ainda na educação infantil. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 216), “a origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância”.

Durante todo o período do segundo ano de vida, e ainda no terceiro, à medida que o adulto vai apresentando os objetos à criança e ensinando-a seu uso, ele também está realizando a atividade de designações e significados sociais. Mais uma vez destacamos a importância da intencionalidade, da exploração, da explicação e da definição das funções e significados dos objetos apresentados a criança na escola, tomando-os como objetos construídos socialmente.

Esse ato de internalização das funções e significados dos objetos é a base de formação para o jogo protagonizado. Para que isso ocorra é necessário que “a criança realize a transposição da função e/ou significado de um objeto a outro. No início basta que o objeto

substitutivo tenha características e propriedades que se adequem à execução das ações, sem que seja necessário que o objeto guarde semelhanças com os objetos aos quais substitui” (Cheroglu, 2014, p. 120).

O típico para utilizar os objetos substitutivos no jogo é que os informes (ou seja, os objetos que carecem de uso específico determinado, como os palitos, as lascas e as peças de quebra-cabeças) se insiram no jogo como material complementar dos brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais etc.) e atuem como meios de execução de tal ou tal ato com os brinquedos temáticos fundamentais (...). Assim ocorrem, pois, os começos da ação lúdica. A sua evolução ulterior depende de que apareça e se desenvolva o papel que assumiria a criança, ao executar tal ou tal ação (Elkonin, 2006, p. 226).

Cheroglu (2014) afirma que a ação com os objetos toma sentido para a formação da compreensão dessas ações como integrantes de relações sociais, onde a criança passará a desempenhar determinado papel como os adultos, por meio da atividade lúdica, reproduzindo as ações adultas nas brincadeiras.

No entanto, para que sirva como essa base para o desenvolvimento da atividade de jogos de papéis, a atividade manipulatória de objetos deve se incluir no sistema das relações humanas e revelar seu verdadeiro sentido social, uma vez que dessa maneira se forma na criança o desejo de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada. Esse momento se constituirá na preparação para a aprendizagem escolar (Cheroglu, 2014).

Nesse sentido, Cheroglu (2014, p.122) afirma que

As ações lúdicas formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais traduzidas pelas funções e significados dos objetos que manipula, sob a direção dos adultos. A qualidade das ações lúdicas está diretamente vinculada à qualidade das relações sociais que a criança reproduz na brincadeira.

Elkonin (2009) aponta que é preciso realizar a distinção da brincadeira da criança nos diferentes períodos do desenvolvimento, porque a brincadeira realizada na atividade dos jogos de papéis não tem seu início em sua forma final: a criança inicia suas brincadeiras desde a infância e essa vai tomando características distintas.

A característica do jogo, como dizem, é que tudo pode servir para tudo, o dito não pode aplicar-se para os jogos da criança na primeira infância. Assim, pois, nos encontramos com algo que parece jogo, porém do qual a criança não é ainda consciente (Vygotsky, 1996, p.350).

Dessa maneira, entendemos a importância de o professor compreender o caráter diretivo da atividade principal no desenvolvimento do aluno, e perceber que dentro de determinada atividade sempre ocorre a preparação para a atividade-guia do desenvolvimento do período posterior, como forma de entender que o ensino não pode se dar de forma



separada, porque todas as etapas do ensino são de extrema importância para o desenvolvimento infantil.

#### 2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na presente seção apresentamos a contribuição do arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural sobre a periodização do desenvolvimento infantil, do desenvolvimento biológico às leis socio-históricas. Evidenciamos a trajetória de desenvolvimento da espécie humana, que se desdobrou por milhares de anos diante do entrelaçamento entre as leis biológicas e culturais.

Essa discussão se faz importante para contribuir com o presente trabalho, haja vista a defesa de que os conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento infantil podem contribuir de forma positiva para a atividade docente na educação infantil de zero a três anos.

Na Seção I realizamos uma exposição sobre o percurso histórico da educação infantil e os principais fundamentos teóricos que vêm influenciando o exercício da prática docente nessa etapa do ensino. Em nossos achados encontramos especialmente dados que dizem respeito a uma visão do desenvolvimento maturacionista, tendo como principal fundamento o da Pedagogia da Infância. Levantamos ainda alguns pontos críticos sobre esse cenário da educação infantil, que promove o esvaziamento teórico da prática docente, valorizando os saberes empíricos e cotidianos. À medida que se entende o desenvolvimento como natural e independente da intervenção direta do adulto, coloca-se o papel do professor como mero observador e estimulador do desenvolvimento.

Entendemos que essas posturas limitam as possibilidades educativas e de desenvolvimento do aluno, de tal forma que pontuamos a contribuição que a Psicologia Histórico-Cultural pode dar para o campo da educação infantil, que seria a tríade conteúdo-forma-destinatário. Consideramos primordial, para que o professor consiga desenvolver uma prática efetiva com vistas a esse objetivo, o conhecimento sólido do desenvolvimento de seu aluno, que, nessa perspectiva, se converte em destinatário.

Compreendemos que a concepção de homem e mundo é fundamental para o entendimento do exercício da prática pedagógica, uma vez que a práxis humana é produto da síntese das relações do indivíduo. Nesse ponto, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma perspectiva histórica do desenvolvimento, em que as características inatas do ser humano não são suficientes para que conquiste a humanidade produzida ao longo do tempo – valorizando assim o papel do outro para esse desenvolvimento.

No campo da educação esse entendimento se converte na valorização do papel do professor no processo educativo, não sendo visto como um observador do desenvolvimento, mas como parte fundamental, que deve agir sobre ele, planejando e direcionando as atividades, pois só dessa maneira é possível que o aluno se aproprie das máximas produções históricas da humanidade.

Então, à medida que o professor se apropria dos conhecimentos científicos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, pode organizar sua prática com vistas à sua promoção, tendo consciência das atividades e dos objetivos que estabelecerá em cada período do desenvolvimento.

O professor, diante da apropriação dos conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento humano e dos conhecimentos curriculares, entre outros aspectos necessários para a condução da prática pedagógica, pode direcionar as atividades de modo a levar a criança, cada vez mais, no cotidiano da escola, a ir se humanizando. Ele pode, como afirma Vigotski (2001), arrastar o desenvolvimento da criança. Compreender as atividades-guia e como elas vão se gestando no período anterior, potencializa a atividade docente em direção ao desenvolvimento.

### **SEÇÃO III – PRODUÇÕES REFERENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Até o momento realizamos uma explanação sobre os delineamentos da prática pedagógica na educação infantil e as principais correntes pedagógicas que têm influenciado a educação brasileira, apresentando a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural como pressuposto teórico com potencial de atender às demandas inerentes à produção de conhecimento nessa área.

Apresentamos na Seção I o conceito da tríade conteúdo-forma-destinatário; na Seção II consideramos os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a periodização do desenvolvimento do psiquismo, com foco na faixa etária de zero a três anos, visto à necessidade de conhecer as particularidades do desenvolvimento do aluno, que seria o destinatário dessa tríade.

Nesta seção realizamos um levantamento de produções acadêmicas, buscando compreender de que forma tem sido abordada a prática pedagógica voltada à educação infantil no campo das produções teóricas. O local de busca do material analisado foi a plataforma SciELO.

A própria natureza histórica de constituição das instituições de educação infantil elucidada a necessidade e a relevância do levantamento temático nesse âmbito, e justifica o objetivo de enriquecer a compreensão geral desta pesquisa, que busca a relação entre conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento humano e uma prática docente que promova as máximas potencialidades dos alunos.

Nas palavras de Meneguete (2017), a década de 1990 pode ser vista como um grande marco para a educação, concentrando uma gama de dispositivos legais referentes a essa temática, porque é um reflexo dos movimentos sociais que buscavam ampliar o acesso à educação de qualidade no país. Nos períodos que antecederam essa mudança de perspectiva, os atendimentos às crianças na primeira infância eram realizados primordialmente em seus lares ou, em caso de necessidade, em asilos, instituições filantrópicas e jardins de infância, entre outros.

No que tange à configuração da educação infantil, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, no Art. 30, estabelece que a educação infantil deve ser ofertada em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Lei nº 9.394/1996, 2020).

Foi precisamente na LDB de 1996 que a educação infantil foi incorporada como sendo parte da educação escolar, fazendo com que as creches passassem a ser reconhecidas como

instituições de ensino. Antes desse período as creches ficavam a cargo da assistência social, e foi apenas 21 anos antes, a partir de 1975, que as pré-escolas foram incorporadas ao sistema educacional (Pasqualini, 2006).

Esses dados demonstram o caráter ainda muito recente da incorporação dessa modalidade de ensino à legislação brasileira. Diante desse fato, observamos também uma incipiência nas produções teóricas sobre o assunto, assim como materiais que embasem e deem suporte para a atuação profissional.

Ainda nessa seara, Pasqualini (2010) destaca que o campo de pesquisa voltado para a educação infantil requer um olhar mais atento e mais produções sobre o assunto, porque muitas vezes que nos deparamos com estudos que apresentam uma característica naturalizante do desenvolvimento, que não atende às demandas exigidas na aplicação de um trabalho pedagógico efetivo.

Existe uma carência de pesquisa nesse sentido, que pode ser ocasionada pelo fato de a educação infantil ter sido inserida como integrante da rede de ensino muito recentemente. Esse mesmo fato impele à urgência de trabalhos nessa esfera.

Considerando os aspectos arrolados acima, realizamos um levantamento de dados, conforme exposto a seguir.

### 3.1 A PESQUISA NA BASE SCIELO

O levantamento realizado nesta seção se deu pela pesquisa na base de dados da Plataforma SciELO – Scientific Electronic Library Online (<https://scielo.org/>). Objetivamos selecionar artigos que abarcassem a prática pedagógica na educação infantil, com foco nas crianças de 0 a 3 anos. Assim, produções teóricas que versam sobre a educação infantil, mas que não fossem voltadas a crianças de zero a três anos foram descartadas.

Nos procedimentos realizados foram selecionados, a princípio, apenas materiais em língua portuguesa, por meio dos seguintes descritores: Vygotsky + Educação Infantil; Vigotski + Educação Infantil; Vigotski + ensino; Vygotski + ensino; Atividade de ensino+ Educação Infantil; Atividade Pedagógica + Educação infantil; Educação escolar + Educação Infantil.

O processo de classificação do material levantado passou por três etapas. O primeiro passo foi o levantamento geral realizado a partir dos descritores selecionados, com utilização do filtro da própria plataforma apenas para publicações do Brasil. Em segundo momento, o processo de tratamento do material selecionado incluiu a leitura dos títulos e resumos dos materiais, buscando por textos que abordassem o tema prática pedagógica + educação infantil.

Por fim, o material selecionado foi analisado de forma mais minuciosa, por meio da leitura dos artigos, mantendo apenas os que tratavam da prática pedagógica na educação infantil com enfoque na faixa etária de zero a três anos. Foram descartados os textos que se mostraram repetidos.

Na busca na base SciELO localizamos setecentos e trinta (730) artigos, mas com aplicação do filtro apenas para publicações do Brasil estes foram reduzidos a seiscentos e treze (613). Após essa primeira etapa, a seleção de material foi realizada por meio da leitura dos títulos e resumos. Descartamos os materiais que não deixavam claro seu foco de pesquisa com crianças da faixa etária desejada e os que não abordavam a temática inerente à prática pedagógica. Chegamos assim ao número de 68 artigos pré-selecionados, com potencial para contribuir para a pesquisa, por indicar que tratavam da prática docente na educação infantil.

A seguir apresentamos uma síntese dos artigos localizados.

Tabela 1

*Artigos localizados na base SciELO*

<b>Descritor</b>	<b>Quantidade total</b>	<b>Filtro Brasil</b>	<b>Potenciais para pesquisa</b>
Vygotsky + Educação	150	134	20
Vigotski + Educação	96	92	15
Vigotski + ensino	51	48	4
Vygotski + ensino	7	5	0
Atividade de ensino+ Educação Infantil	23	15	2
Atividade Pedagógica + Educação infantil	7	6	2
Educação escolar + Educação Infantil	396	313	25
<b>Total de artigos coletados na prévia</b>	<b>730</b>	<b>613</b>	<b>68</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Após a leitura minuciosa dos resumos e dos textos, quatorze (14) artigos foram descartados, por se repetirem nas buscas por descritores. Foram descartados ainda trinta e dois (32) que não abarcavam crianças de zero a três anos em seu público de pesquisa (esses artigos, em maioria, tratavam das turmas mais avançadas da educação infantil, tendo foco nos pré-escolares) e oito (8), que apresentavam um recorte etário correspondente à idade procurada, porém não abordavam a temática das práticas pedagógicas.

Dessa forma, restaram 14 artigos que atenderam aos critérios propostos na pesquisa, conforme apresentados a seguir:

- Aquino, L. M. L. de. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.
- Bissoli, M. de F. (2014). Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-73722163602>.
- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 22-43. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>.
- Colla, R. A. (2019). O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(254), 111-126. Recuperado de: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar usar. *Psicologia USP*, 18 (4), 133-146. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>.
- Iza, D. F. V., & Mello, M. A. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25(2), 283-302. Recuperado de : <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013>
- Lordelo, E. da R. C. & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (2), 14-21. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200004>.
- Maimone, E. H., & Tomás, D. N. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 269-278. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200009>.
- Moreira, A. R. P. & Souza, T. N. de. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229-237. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>.
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S. & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição eo papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213679>
- Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2010). Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 673-684. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300002>.
- Santos, D. L. D., Prestes, A. C. & Freitas, L. B. D. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254.
- Souza, G. de. (2001). Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! *Educar em Revista*, (17), 79-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.221>.

Wiles, J. M. & Ferrari, A. G. (2020). Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213976>.

A partir dos textos selecionados é possível visualizar que o ano de 2014 foi o período que mais concentrou as produções teóricas encontradas. Como indicamos anteriormente, a seleção do material não sofreu recorte por ano de publicação, no entanto a publicação mais antiga encontrada foi do ano de 2001, o que indica que a discussão sobre a prática pedagógica na educação infantil ocorre há vinte anos. Ao observarmos o histórico de constituição dessas instituições podemos compreender como isso acabou impactando diretamente no desenvolvimento de produções na área.

Após a leitura do material, realizamos a seleção dos eixos de análise a serem discutidos, a seguir, sendo eles: 1) pressupostos teóricos e metodológicos dos materiais analisados; 2) concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de 0 a 3 anos; 3) relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e a realização da prática pedagógica; 4) concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica; 5) relação entre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil; 6) organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica; 7) conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar; e, 8) defesa da qualidade na educação infantil. É importante destacar que alguns desses eixos emergiram da leitura dos artigos selecionados.

### **3.1.1 Pressupostos Teóricos e Metodológicos dos Materiais Analisados**

Este eixo busca apresentar a fundamentação metodológica e teórica dos artigos selecionados, como forma de verificar qual o embasamento científico está sendo utilizado para as discussões no campo da prática pedagógica na educação infantil.

No que se refere aos pressupostos teóricos metodológicos, Tanamachi, Asbahr & Bernardes (2018) pontuam que ao tratar das ciências humanas a concepção de mundo e de homem tem um papel determinante na definição do problema de pesquisa e no encaminhamento de ações que criem possibilidades de análise e interpretação da realidade.

No movimento de delimitação do método, constata-se, na produção do conhecimento científico, a influência de diferentes concepções filosóficas que influenciam na definição dos métodos empregados pelos pesquisadores. Esse fenômeno é estudado por diferentes linhas teóricas, que produzem conhecimentos distintos, tendo em vista as particularidades do problema de pesquisa e do método empregado nas investigações científicas (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018).

Gil (2002) afirma que os procedimentos para coleta de dados adotados em uma pesquisa podem ser critério para sua identificação, destacando dois grandes grupos de delineamento: aqueles que se utilizam de alguma fonte teórica, que abarcam pesquisa bibliográfica e documental; e os que coletam os dados por meio de pessoas, como a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento e o estudo de caso.

A partir desse critério, podemos verificar que a maior parte das obras analisadas pertence ao primeiro grupo descrito: Bissoli (2014), Campos (2013), Colla (2019), Escaraboto (2007), Iza e Mello (2009), Lordelo e Carvalho (2003), Moreira e Souza (2016) e Souza (2001). Já os demais artigos poderiam ser classificados como pertencentes ao segundo grupo: Aquino (2015), Maimone e Tomás (2005), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014), e Wiles e Ferrari (2020).

No que se refere à abordagem metodológica, esbarramos em uma problemática, porque que nem todos os materiais delimitavam de forma clara qual seu embasamento teórico-metodológico, limitando-se apenas em classificar sua pesquisa de acordo com os procedimentos de execução. Dos textos analisados, apenas oito (8), dentre os 14 selecionados, declararam de forma evidente a abordagem utilizada, podendo essa informação ser colhida no corpo do texto, sem a necessidade de inferência para compreensão do embasamento teórico utilizado.

Os textos de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020) adotam abordagem da Psicanálise, sendo Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) da Psicanálise winnicottiana. Lordelo e Carvalho (2003) pautam suas análises na Psicologia do Desenvolvimento. “Passaremos ao que consideramos um exercício de pensar o currículo da educação infantil da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. Não formulamos essas proposições como propostas práticas porque elas não foram testadas” (Lordelo & Carvalho, 2003, p. 19).

O texto de Richter e Vaz (2010) analisa a utilização dos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade. “Inspirado por tópicos da Teoria Crítica da Sociedade, o texto aborda os momentos de parque, declarados como “ocasiões privilegiadas de educação”, tanto nos discursos das professoras quanto nas ações que distinguem esses momentos dos demais, estabelecendo uma certa contraposição entre “tempo de trabalho” e “tempo livre” (Richter e Vaz, 2010, p. 673).

Já quatro dos materiais analisados se intitulam como ancorados na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. São eles: Aquino (2015), Bissoli (2014), Iza e Mello (2009) e Moreira e Souza (2016). É importante mencionar que dois artigos – Bissoli (2014) e Moreira



e Souza (2016) – mencionam o método do Materialismo Histórico-Dialético na discussão amparada na Psicologia Histórico-Cultural.

Levando em consideração que a Psicologia Histórico-Cultural foi a abordagem central das quatro obras mencionadas, relembremos que esta também embasa o presente estudo, e defendemos que possui um grande potencial para contribuir com o campo da educação infantil, principalmente no que se refere à educação de crianças de zero a três anos de idade. Acreditamos importante destacar, nas obras selecionadas, alguns conceitos inerentes à Psicologia Histórico-Cultural que foram utilizados para defender os objetivos propostos pelos autores.

Aquino (2015) se propôs a refletir sobre o papel da educação infantil na sociedade contemporânea, utilizando como eixo norteador as propostas pedagógicas voltadas as crianças de zero a seis anos, a partir dos estudos de Vigotski. O segundo texto encontrado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural foi de Bissoli (2014), que visava discutir a relação entre prática pedagógica e formação da personalidade.

Iza e Mello (2009) analisaram as atividades de movimento na educação infantil, a partir do enfoque do processo de mediação do professor, entendendo-o como indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Por fim, o quarto artigo localizado dentro desta abordagem teórica foi o de Moreira e Souza (2016), que objetivava discutir o conceito de ambiente pedagógico em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Aquino (2015) utilizou o referencial para reafirmar a relevância do uso da brincadeira para o desenvolvimento humano e a constituição da subjetividade, principalmente na primeira infância, e abordou também o desenvolvimento do pensamento e da fala.

Já Bissoli (2014), apresentou as contribuições de diversos autores da Psicologia Histórico-Cultural, dando ênfase aos estudos de Leontiev sobre desenvolvimento da personalidade, do pensamento verbal e os jogos de papéis. Discorreu também sobre outros conceitos que foram abordados no presente trabalho, tais como o de atividade e mediação.

Nessa linha das pesquisas, destacamos que Iza e Mello (2009), para fundamentar o papel do professor no desenvolvimento de atividades de movimento dentro da educação infantil, apoiaram-se nos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento próximo, da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando a obra de Mukihina, selecionada na bibliografia do presente trabalho.

Por fim, Moreira e Souza (2016), que objetivaram discutir o conceito de ambiente pedagógico na educação infantil, utilizaram as contribuições teóricas de Vigotski para

conceituar o papel do ambiente no desenvolvimento, a partir da obra “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, e utilizaram o conceito de vivência.

Maimone e Tomás (2005), por sua vez, se propuseram a pesquisar a qualidade na educação infantil através da escala de empenho do adulto. As autoras não se definem como pesquisadoras da Psicologia Histórico-Cultural, mas utilizam as contribuições de Vigotski para discorrer sobre o desenvolvimento infantil e buscam avaliar a qualidade da mediação dos professores, que também é um termo recorrente nessa abordagem teórica.

Os demais textos, de Souza (2001); Santos, Prestes e Freitas (2014); Campos (2013); Colla (2019) e Escaraboto (2007), não apontaram de forma explícita seu embasamento teórico. Assim, buscamos identificar esse embasamento no decorrer dos textos, de forma a verificar os principais conceitos e concepções utilizadas e a observação do referencial teórico utilizado.

A obra de Souza (2001, p. 01) se “dispõe a apresentar algumas notas sobre trabalhos na área de educação, em especial de Educação Infantil, sobre a temática da organização do trabalho pedagógico, elegendo o espaço como eixo do debate”. A autora ainda pontua que sua “A análise é feita, prioritariamente, a partir de contribuições advindas do campo da Geografia, em destaque para as reflexões de Milton Santos e da História da Educação, por meio das considerações do pesquisador espanhol Antonio Viñao Frago”.

Santos, Prestes e Freitas (2014) realizaram um estudo descritivo, com análise qualitativa dos dados, com base em Laurenci Bardin, que trata desse tema. Na fundamentação da pesquisa é possível verificar o uso acentuado da contribuição de Piaget.

Campos (2013, p. 22) realizou uma comparação entre “os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil e das demais etapas educacionais”. Ao longo do texto, a autora, que é pedagoga e doutora em Ciências Sociais, fez uma análise de diversos materiais, pontuando suas principais vertentes de pensamentos e divergências. Realizou ainda uma discussão sobre o percurso histórico de mudança nas contribuições teóricas presentes nos documentos que fundamentam o trabalho na educação infantil no decorrer do tempo, visualizando, em muitos momentos, uma tensão entre correntes de pensamentos que permeiam a educação infantil no Brasil. No entanto, não foi possível apreender no texto qual perspectiva a autora estava utilizando para o estudo apresentado.

Em alguns artigos, mesmo que alguns autores não tenham apresentado evidente destaque sobre sua abordagem teórica, foi possível, após a leitura do material, associar suas ideias e pontuações à determinada linha de pensamento recorrente na educação infantil. Esses

textos apresentaram uma visão que coaduna com os ideais defendidos pelas linhas da Pedagogia da Infância.

Na obra de Colla (2019) e Escaraboto (2007), por exemplo, percebemos ideias muito semelhantes, como a centralidade na individualidade do aluno, e a não valorização das linhas gerais do desenvolvimento; a desvalorização do papel do professor, com defesa da mínima intervenção do adulto em prol da autonomia infantil; e a criação de um modelo próprio para a educação infantil, que a afaste dos modelos escolares de intervenção, mesmo sem um posicionamento claro a esse respeito.

Mesmo que nem todas as obras, dentre as 14 selecionadas, tenham indicado suas abordagens teórico-metodológicas, foi possível verificar, em algum grau, os ideais dessa Pedagogia, implícitos nelas. Isso pôde ser verificado principalmente no que dizia respeito à centralidade no aluno, a defesa da mínima intervenção do professor no processo de aprendizagem, no entendimento do desenvolvimento infantil como algo natural e inerente à espécie humana e a necessidade de afastamento dos modelos escolares.

Este eixo chama a atenção principalmente pela fragilidade apresentada no material encontrado no que diz respeito aos fundamentos teóricos utilizados, porque 42,86% das obras selecionadas não deixam claro qual a abordagem utilizada. Dentre o material levantado, que identificou de forma explícita no texto seus fundamentos teóricos, 28,5% representam obras embasadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Realizando a leitura do material é possível verificar que os artigos muitas vezes apresentam um ecletismo de bases teóricas. Este cenário nas produções teóricas sobre a prática da educação infantil remete à necessidade de maiores pesquisas nesta área, e principalmente a valorização de uma concepção teórica para discorrer sobre a temática.

### **3.1.2 Concepções apresentadas sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança de zero a três anos**

Neste eixo buscamos identificar a concepção do psiquismo das crianças apresentadas pelos autores nos artigos analisados.

Na segunda Seção deste trabalho realizamos a fundamentação teórica sobre a periodização do desenvolvimento infantil de crianças com idade de zero a três anos, sobre o aporte da Psicologia Histórico-Cultural e seus autores clássicos – Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros –, e apontamos para o caráter histórico e social do desenvolvimento e as linhas gerais que permitem conhecer esse processo de forma integral.

Vale salientar que nenhum campo do saber convive com uma hegemonia quanto aos fundamentos metodológicos e teóricos utilizados. Vygotsky (1996) apresenta uma discussão sobre esses fundamentos da Psicologia, apontando para o percurso das linhas de explicações existentes para determinação do psiquismo humano e a necessidade de superação das vastas opções de abordagens, sob a proposta de dar lugar a uma única abordagem. Esse objetivo ainda foi não conquistado pela Psicologia, até os tempos atuais.

A princípio apresentaremos um levantamento dos conceitos e concepções sobre o desenvolvimento do psiquismo, encontrados no material selecionado, frisando que nenhum dos textos pretende discutir especificamente as questões da periodização do desenvolvimento, utilizando estes contextos de forma a embasar a discussão dos seus objetos de estudo e posteriormente faremos os apontamentos críticos sobre tais achados, com base na fundamentação escolhida para o presente trabalho.

Podemos identificar nos textos de Aquino (2015), Bissoli (2014), Campos (2013), Iza e Mello (2009), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020), a discussão sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Porém, não localizamos essa discussão nas demais obras: Colla (2019), Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014) e Souza (2001).

Aquino (2015) utiliza o aporte metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, defendendo a ideia de que o desenvolvimento infantil se trata de uma construção histórica e cultural, contrapondo-se às ideias de que este teria um caráter natural. Salienta que para que o desenvolvimento aconteça é necessária a intervenção de um adulto que tenha se apropriado dos bens culturais da humanidade. A autora ainda apresenta o conceito de funções psicológicas superiores como sendo uma característica da espécie humana, que tem sua gênese no plano interpsicológico, para posteriormente assumir um caráter intrapsicológico. Utiliza outro conceito da Psicologia Histórico-Cultural, o de zona de desenvolvimento próximo, destacando que o desenvolvimento se apresenta em dois níveis: aquele em que o indivíduo é capaz de operar mediante o auxílio do outro e no que já é capaz de operar sozinho.

No que se refere ao desenvolvimento do pensamento, a autora pontua que existem diferenças significativas entre o pensamento do adulto e da criança, no entanto essa diferença não é de ordem quantitativa, não se trata de uma versão reduzida ou incompleta do adulto. Aquino (2015) busca desmistificar a ideia de que a criança é um adulto em miniatura.

Na primeira infância o pensamento é estruturado pelo que é denominado como conceitos espontâneos ou cotidianos, que estão associados a acontecimentos de sua rotina diária, e se formam nas interações sociais do dia a dia e da atividade prática do indivíduo, dentro de um processo em que as vivências vão adquirindo caráter de conceitos (Aquino, 2015).

Aquino (2015) ainda versa sobre o processo de formação de conceitos, pontuando que este se dá em três momentos. Primeiro com o pensamento sincrético, que se constitui de um conteúdo sobreposto e desorganizado, agrupado de forma incoerente. Na sequência, dá lugar ao pensamento por complexos, que apresenta objetivo e certa coerência, porém as ligações acontecem de uma forma ainda concreta e factual, e não tanto abstrata e lógica. E, por conseguinte, o terceiro momento é o pensamento por conceitos, que se caracteriza pela capacidade de o indivíduo operar mentalmente, onde simultaneamente unifica, separa e faz combinações de situação de síntese com análise, gerando conceitos.

A autora deixa claro que a aprendizagem de conceitos não acontece de forma mecânica, pela transmissão e repetição, isso exige uma mediação intencional e de qualidade. À medida que os conceitos vão se modificando, toda estrutura psíquica é requalificada (Aquino, 2015).

Bissoli (2014) discorre que o desenvolvimento humano é fruto do entrelaçamento das leis culturais e biológicas em um movimento contínuo, formando um processo único de formação biológico-social. O desenvolvimento biológico é historicamente determinado, e nessa relação é que são formadas as funções psicológicas superiores. Para a autora, a cultura tem a capacidade de interferir diretamente ou não no desenvolvimento dessas funções, logo conhecer esse atributo do desenvolvimento impacta diretamente no trabalho pedagógico.

Iza e Mello (2009), que também adotam uma perspectiva de desenvolvimento ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, sinalizam que uma criança, desde seu nascimento, é inserida em um ambiente social, e esse contato tende a ser cada vez mais ampliado à medida que vai crescendo. É por meio desse contato que irá interagir com o mundo e se desenvolver.

As mesmas autoras ainda analisam que no processo de escolarização é fundamental que o professor conheça e considere as características sociais e culturais desse desenvolvimento, para que consiga exercer direcionar esse processo. Elas entendem que o professor deve dominar o conceito principalmente do que se entende na Psicologia Histórico-Cultural por desenvolvimento próximo, que é a zona de atuação do professor, onde existem habilidades que a criança consegue desenvolver desde que direcionada e amparada por um adulto que já domine aquela atividade.

Maimone e Tomás (2005) não declaram de forma explícita no texto a utilização dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, contudo, para discorrerem sobre o desenvolvimento humano, utilizam Vigotski como referência. Destacam o papel do outro no processo de desenvolvimento, a origem externa dos conteúdos a serem apropriados, que por meio da mediação se tornam internalizados, e o papel do ambiente e dos estímulos para o desenvolvimento infantil.

No que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos psíquicos humanos, as autoras ainda pontuam que estes são mediados pelos instrumentos culturais previamente elaborados, afirmando que a relação desses instrumentos com o aprendizado não é possível sem a mediação de um adulto (Maimone & Tomás, 2005).

Vemos então que é possível identificar a consonância entre os três autores apresentados, pelo fato de compartilharem do mesmo referencial teórico e por esta ser uma abordagem que possui seus conceitos e concepção de homem e de mundo muito bem consolidados. Esses conceitos contribuem de forma significativa para a compreensão do desenvolvimento humano.

Percebemos que Aquino (2015) e Bissoli (2014) dão destaque ao caráter histórico do desenvolvimento, assim como utilizam o conceito de funções psicológicas superiores, enfatizando que estas são característica humana, que não são naturais ou inerentes à espécie, e sim uma construção por meio da mediação do outro. Iza e Mello (2009) e Aquino (2015) dão destaque ao conceito de zona de desenvolvimento próximo, e ambos afirmam que a apropriação da criança acontece sempre de forma externa, para depois se tornar interna.

Nas publicações levantadas encontramos também autores que têm base em outras abordagens teóricas e trazem outros pontos de vista sobre o desenvolvimento infantil, divergindo daquilo que a Psicologia Histórico-Cultural entende como desenvolvimento.

Campos (2013) sinaliza a importância do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, para que o planejamento da intervenção pedagógica seja estruturado a partir de cada fase do desenvolvimento infantil. Porém, nesse trabalho, em específico, não define quais seriam essas fases ou como se desenvolvem. Campos (2013, p. 27) ainda menciona que “defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais”.

Colla (2019) defende a perspectiva da valorização do ser humano como um animal. Atribui as características humanas que nos definem como seres sociais à essa natureza animal, transferida geneticamente pela espécie. Tenta resgatar a ideia de que são os caracteres biológicos que nos definem como seres humanos, inclusive justificando que nossas

características sociais advêm do fato de sermos animais de bando. A autora dá aos comportamentos uma qualidade naturalizada, a exemplo da brincadeira, que, segundo ela, visa satisfazer a necessidade de explorar e se comunicar, e das emoções e dos sentimentos.

Moreira e Souza (2016) se limitam a advertir que o aprendizado está relacionado ao contexto cultural no qual a criança está inserida, necessitando de um ambiente formador que valorize os processos de desenvolvimento. No entanto, não discorrem mais sobre a temática.

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) partem de uma abordagem da Psicanálise, compreendendo o desenvolvimento do psiquismo infantil pelo conceito de “Outro” como uma condição para o surgimento do sujeito. Esse conceito pode ser entendido, de acordo com os autores, por meio de eixos, sendo o primeiro a suposição do sujeito, que diz respeito à antecipação materna, na qual o adulto cuidador tem a função de compreender os desejos do bebê por meio de seus sinais. Isso é possível porque o adulto supõe que naquele bebê existe um sujeito. O segundo eixo é manifesto pelo estabelecimento da demanda, quando a mãe passa a dar significado às manifestações e intenções do bebê. O terceiro eixo é denominado de alternância presença/ausência, que se refere ao ato de quebrar o processo de satisfação das necessidades do bebê, para que consiga evocar a mãe simbolicamente em sua ausência. Por fim, o último eixo para constituição do sujeito é a função paterna, que demonstra a ruptura da relação de dependência da criança com a mãe. É quando uma terceira figura é inserida na realidade do bebê (Oliveira, Donelli & Charczuk, 2020).

Wiles e Ferrari (2020) definem a constituição da criança como algo inacabado quando esta nasce, sendo indispensável o cuidado do outro. Assim, cabe tanto aos pais como aos professores a tarefa de subjetivar a criança, por meio do cuidado. No entanto, nessa perspectiva, o cuidado envolve uma relação dita como cuidado silencioso, que intervém apenas quando percebe a necessidade. Essa relação deve ser permeada pelo equilíbrio.

Para exemplificar, Wiles e Ferrari (2020, p. 04) afirmam que

A experiência de cuidado, analítica ou não, seria impossível e insuficiente uma pura reserva, ou neutralidade, indiferença, silêncio; e da mesma maneira uma pura implicação, isto é, um excesso da função cuidadora, ainda que mediante as ‘melhores intenções’, como salvar, socorrer ou curar.

No que se refere à periodização do desenvolvimento infantil, entendemos que o material apresentado demonstra a temática de forma bastante superficial. Em seis obras esse conteúdo não apareceu, evidenciando que não existe uma aproximação estreita entre a periodização do desenvolvimento e a prática pedagógica na educação infantil. Fala-se da

prática pedagógica, mas não se discute como ocorre o desenvolvimento das crianças da educação infantil. O destinatário da atividade pedagógica não é enfatizado.

### **3.1.3 Relação entre o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento da prática pedagógica**

Outro eixo levantado, a partir de temas que foram contemplados nos artigos, é a **valorização do conhecimento científico e sistematizado para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade, ou seja, que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades dos alunos, mediante a apropriação das produções culturais mais desenvolvidas.**

Dentre os artigos selecionados, encontramos discussões referentes à valorização do conhecimento científico para a prática docente nos textos de Bissoli (2014), Colla (2019) e Wiles e Ferrari (2020); e não forma pautas dos textos de Aquino (2015), Campos (2013), Iza e Mello (2009), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014) e Souza (2001).

Bissoli (2014) defende que a transmissão cultural dos avanços da sociedade deve ser valorizada, e a educação escolar deve assumir um caráter intencional e sistematizado, para que consiga guiar o desenvolvimento infantil. Para tal, é preciso desenvolver um trabalho que avance para além daquilo que a criança já sabe, não se limitando ao cotidiano. Essa ação não é possível sem que os professores tenham domínio dos conteúdos científicos e dos processos de aprendizagem do educando.

Nas palavras de Bissoli (2014, p.595),

O trabalho pedagógico efetivamente promotor do desenvolvimento fundamenta-se no profundo conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano. Cabe ao professor compreender que a cultura, por diferentes formas de mediação, pode ser apropriada pela criança, contribuindo para a sua formação como pessoa completa. Cabe-lhe ainda selecionar objetos materiais e não materiais do capital cultural acumulado pela humanidade e, conhecendo as especificidades dos momentos do desenvolvimento da personalidade infantil, organizar tempos, espaços, relações e experiências formativas que permitam a apropriação efetiva de conhecimentos (...) requer conhecer as principais características de cada momento do desenvolvimento infantil e sua dinâmica formativa.

Colla (2019) afirma a necessidade de a Pedagogia conhecer as especificidades da constituição do bebê, ponderando que em seu corpo reside as possibilidades de construção do conhecimento. Os profissionais devem então se atentar ao fato de que “nas linguagens não verbais, deve passar pelo campo da sensibilidade e fomentar o exercício dessa sensibilidade



com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações” (Colla, 2019, p. 119).

Wiles e Ferrari (2020) defendem que seja realizada uma formação com os professores que atuam na educação infantil com base nos pressupostos teóricos da Psicanálise, defendendo que essa abordagem apresenta um diferencial entre as utilizadas atualmente na área, por não estar limitada aos aspectos didáticos, instrumentais e racionais ligados à prática profissional.

Ainda que apresentem bases teóricas distintas, os autores realizam uma importante ação: valorizar que a prática pedagógica deve ser pautada em um fundamento científico. Nesse aspecto, Facci, Leonardo e Silva (2010) discorrem sobre a importância da reflexão sobre a prática docente, e que esta exige, de forma primordial, que o professor se aproprie dos conhecimentos científicos que possibilitem embasar sua atividade. A relação teoria e prática se dá de forma dialética, e essa ação reflexiva depende da internalização de conceitos científicos.

Sabemos que a formação docente hoje encontra diversas limitações, no entanto dentro de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural este fenômeno não deve ser visto de forma a culpabilizar os profissionais, que atuam muitas vezes sem condições mínimas de trabalho. Neste sentido Mendonça e Franco (2020) realizam uma discussão sobre a formação e precarização do trabalho docente, devido ao capitalismo, onde para se manter os meios de dominação desse sistema, vem se buscando cada vez mais reduzir o conhecimento científico dos profissionais docentes, com vistas a diminuir a qualidade da educação, e não promover a emancipação humana.

A quantidade de obras que defendem a necessidade do domínio do conhecimento científico para a prática docente, evidencia também a necessidade de mais estudo com foco nessa temática e a valorização do conhecimento sistematizado para atuação com crianças de zero a três anos.

### **3.1.4 Concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica**

No que se refere a estudos que abordam as práticas educativas na educação infantil, preconizando a faixa etária de zero a três anos, damos destaque à concepção apresentada no material referente à **função da instituição de educação infantil e seu impacto no desenvolvimento da prática pedagógica.**

Esse eixo de análise se faz central na presente pesquisa, por abordar a compreensão dos autores, dos artigos pesquisado, acerca do desenvolvimento da prática pedagógica em

instituições de zero a três anos. Isso dá a oportunidade de visualizar o que se tem de produção sobre a temática e quais influências teóricas têm sido utilizadas para fundamentar a discussão.

Eidt e Duarte (2007) consideram a importância da organização do processo de aprendizagem da criança para influenciar o seu desenvolvimento psíquico, ou seja, a qualidade desse desenvolvimento está diretamente atrelada ao modo como a instituição de ensino compreende e desenvolve suas práticas pedagógicas e a atividade docente.

Nesse recorte, apontamos que essa temática foi recorrente na obra dos seguintes autores: Aquino (2015), Bissoli (2014), Campos (2013), Colla (2019), Escaraboto (2007), Iza e Mello (2009), Lordelo e Carvalho (2003), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Richter e Vaz (2010), Santos, Prestes e Freitas (2014), Souza (2001) e Wiles e Ferrari (2020).

Iniciamos a exposição com os achados nos textos de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Wiles e Ferrari (2020) e Bissoli (2014), sobre qual seria a função das instituições de educação. Essa concepção, do nosso ponto de vista, influencia diretamente o modo como será organizada e definida a proposta de ensino de uma instituição.

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) ao tratarem do ambiente da educação infantil de zero a três anos, se utilizam de conceitos de função paternante e de maternagem, retirando o caráter educativo dessas instituições. Analisam que estas devem ir além das práticas pedagógicas, descartando técnicas educativas que não consideram a subjetividade do aluno.

Quando se referem ao fato de as instituições de educação infantil apresentar um caráter paternante, estão considerando o papel subjetivante das instituições, e descrevem essas escolas como um local no qual o cuidado e a educação estão imbricados. Para as autoras “a Educação Infantil funciona como agente da constituição psíquica das crianças, as quais frequentam estas instituições desde os primeiros meses de vida” (Oliveira, Donelli & Charczuk, 2020, p. 3).

Wiles e Ferrari (2020) afirmam que o papel principal da escola de educação infantil é garantir o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração sua subjetividade e a do educador. Consideram de extrema importância ações que levem a refletir sobre como é realizado o cuidado nessas instituições.

Nas palavras de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020), fica evidente o reflexo da insatisfação sobre os modelos atuais de ensino na educação infantil, que não apresentam uma referência institucional compatível à faixa etária atendida. No entanto, os autores colocam como solução para essa insatisfação na cisão institucional entre atividades de ensino e cuidado, dando um viés negativo ao processo de ensino nessa faixa etária.

Entendemos justamente o contrário: que esse posicionamento não colabora para o avanço da estruturação das políticas pedagógicas na educação infantil, e está vinculado ao que chamamos de Pedagogias da Infância, que acabam por descaracterizar esses espaços como locais de ensino.

Podemos verificar também uma incompreensão sobre o que seria adotar um caráter de ensino nessa instituição, uma vez que os autores parecem associar atividade de ensino à compreensão fragmentada de criança e a atividades que não a entendem em sua totalidade, o que ocorre justamente quando adotamos uma premissa de que atividade de ensino e cuidado são aspectos que podem ser separados dentro da prática pedagógica.

No entanto, não encontramos no material pesquisado apenas essa compreensão sobre o papel das instituições de educação infantil. Bissoli (2014) adota uma abordagem da Psicologia Histórico-Cultural colocando no desenvolvimento cultural a força de interferir na formação das capacidades especificamente humanas – essa concepção tem implicações diretas no modo de vislumbrar o trabalho pedagógico. Segundo a autora, podemos atuar sobre o desenvolvimento infantil organizando espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras do repertório cultural das crianças, de modo que lhes possibilitem desenvolver atividades com os objetos da cultura e apropriar-se deles.

Bissoli (2014, p. 590) ainda afirma que

O processo educativo intencional e sistematizado que acontece na escola da infância assume um papel fundamental. Como professores e professoras, baseados no permanente aprofundamento teórico, que permite compreender a criança e construir formas específicas de ensinar, podemos e devemos mediar a formação desse sistema integrativo, que marca a singularidade de cada criança.

Essa autora apresenta um viés crítico sobre o papel da educação para criança, valorizando o ato intencional do ensino, buscando se contrapor às concepções da Pedagogia da Infância, que são fortemente difundidas na educação infantil.

Dando seguimento aos achados no material pesquisado, destacamos o entendimento de Campos (2013), Escaraboto (2007), Moreira e Souza (2016) e Colla (2019). Esses autores defendem o exercício de uma prática pedagógica imersa nos ideais defendidos pelas teorias pós-modernas da educação, podendo também ser categorizadas pelo entendimento das Pedagogias da Infância, em que o processo educativo deve ser centralizado no aluno e elaborado com vistas à sua individualidade. Campos (2013), inclusive, afirma utilizar um modelo de Pedagogia Ativa para embasar seus estudos.

Campos (2013) realiza um estudo bibliográfico específico sobre qualidade das práticas educativas, onde pontua que as práticas efetivas são aquelas que se baseiam nas características

e necessidades de cada fase do desenvolvimento infantil. No entanto, não apresenta quais seriam essas fases ou suas características.

Considera que um modelo pedagógico eficiente deve valorizar o brincar da criança, o estímulo à sua iniciativa e seus aspectos emocionais e afetivos, estimulando uma interação positiva entre ela e os adultos, com base em “um modelo de Pedagogia Ativa e defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais” (Campos, 2013, p. 27).

Ainda no que tange às discussões sobre práticas pedagógicas na educação infantil, Escaraboto (2007) realizou um trabalho que aborda o relato de atividades realizadas nos primeiros dias da criança em uma escola de atendimento a essa etapa da educação básica. Afirmando que esse momento é fundamental e crucial no processo educativo. Ainda que se trate de um estudo sobre o desenvolvimento de atividades em um momento específico da escolarização dentro da educação infantil, é possível apreender, de forma geral, a compreensão de instituição de educação infantil empregada pelo autor.

Escaraboto (2007) analisa que a instituição de educação infantil deve promover uma prática educativa que contribua para uma escola que valorize o coletivo e as significações dos sonhos e motivações pessoais. Destaca que a elaboração do trabalho pedagógico deve abordar um olhar diferenciado dos alunos, e que esse conhecimento contribuirá de forma positiva para sua prática.

Nas palavras de Escaraboto (2007, p. 134),

Um olhar para o mundo em que vivem para seus brinquedos, suas palavras e seus comportamentos. Um olhar cauteloso para seus valores, suas aspirações e suas necessidades, preservar valores e comportamentos indissociáveis na prática educativa de todas as épocas, como a ética, a moral, e tentar atender às necessidades de cada uma das crianças inseridas neste mundo da atualidade, promovendo práticas educativas mais adequadas a tais necessidades, fazendo da escola um espaço de construção e valorização não só do coletivo, mas das significações, dos sonhos e das motivações individuais.

A autora aponta que as escolas de educação infantil devem adotar um modelo individual, de acordo com a premissa de que cada criança é única e as escolas de educação infantil também devem ser, e cada realidade deve ser analisada de forma específica – “Práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo” (Escaraboto, 2007, p.136).

Moreira e Souza (2016) pontuam que no desenvolvimento da prática pedagógica a escuta é fator de muita importância, por isso o educador deve buscar compreender o aluno em toda sua complexidade, descobrindo suas necessidades e interesses. As autoras dão ênfase à

qualidade das relações desenvolvidas entre professor e aluno e a participação da criança na organização da prática pedagógica. Essa organização, junto com o planejamento da escuta, é baseada na observação do cotidiano e no diálogo com a criança. “A escuta possibilita ao educador levantar dúvidas e formular questões que propiciem a construção de novos/outros arranjos espaciais” (Moreira & Souza, 2016, p. 230).

Colla (2019), por sua vez, apresenta uma concepção semelhante a Escaraboto (2007), também com ênfase na inexistência de características universais quando se trata da organização da educação infantil. Ela pontua que a organização da prática docente não pode ser realizada em hipótese alguma sob a base de conceitos universais, logo é primordial que o professor tenha sensibilidade para compreender cada situação apresentada no decorrer do andamento da realidade da escola, observando as crianças, suas ações, e entendendo que cada experiência é inédita e única.

Retomando as pontuações de Maimone e Tomás (2005), relembramos que essas autoras apontam que a organização do trabalho pedagógico na educação infantil deve visar, antes de tudo, o desenvolvimento da autonomia da criança. Em Oliveira, Donelli e Charczuk (2020, p. 07) autonomia aparece como “um processo que necessita da ausência da mãe/educadora para que a criança crie suas próprias resoluções”. Os autores ainda discorrem sobre o fato de ensinar tal autonomia. Questionando essa premissa, é necessário que o adulto demonstre confiança na criança e permita que realize determinadas atividades sem auxílio.

Essa temática da autonomia também foi recorrente em Richter e Vaz (2010), que apontam que tal autonomia não deve ser relacionada com a ausência ou presença de um adulto durante a realização das atividades pelas crianças, uma vez que essa relação poderia gerar um distanciamento entre ambos, e dar uma impressão de que o adulto não deve intervir na ação da criança para que se torne autônoma.

Nesse sentido, notamos que os trabalhos apresentados compreendem autonomia sob perspectivas distintas. Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) retiram a importância do papel do professor para o desenvolvimento infantil, dando um caráter naturalizante, como se apenas demonstrar para a criança que confiar em sua capacidade e permitir que realize as atividades sem auxílio.

Conforme já mencionamos neste trabalho, o principal prejuízo das posturas pedagógicas que valorizam de forma preponderante a centralidade no aluno para a organização da prática pedagógica, é o risco de o ensino recair sobre o cotidiano, não avançar em sentido científico e não promover de fato o desenvolvimento desse aluno. Colla (2019) faz

uma afirmação sobre o professor ignorar conteúdos universais ao tirar o caráter científico do embasamento para a prática pedagógica.

Esse tipo de concepção sobre as instituições de educação infantil impacta diretamente o modo como o professor se posiciona e elabora sua prática de trabalho, conforme fica evidente nos textos de Colla, (2019), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Wiles e Ferrari (2020), Lordelo e Carvalho (2003), que demonstram uma prática pedagógica que coloca o professor em segundo plano.

Colla (2019) assevera que o papel do professor é compartilhar as descobertas infantis, proporcionando condições para que consigam realizar seus desejos de descobertas, agindo de forma equilibrada para não estimular exageradamente os alunos, desrespeitando seu tempo, mas tendo a sensibilidade para entender as características de cada criança (Colla, 2019).

A prática pedagógica precisa carregar a força de ser um processo construtivo conjunto, que estimula a solidariedade e a participação, garantindo, assim, o exercício democrático. (...) tal pedagogia deve passar pelo campo da sensibilidade e fomentar o exercício dessa sensibilidade com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações (Colla, 2019, p. 119).

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer a concepção de educadoras sobre seu papel na educação infantil, com a contribuição teórica da Psicanálise. Verificaram que as educadoras, em relação a aspectos do ato pedagógico, consideravam o estímulo cognitivo como muito importante, validando um discurso sobre a importância do desenvolvimento cognitivo, que é muito forte na sociedade e é algo esperado pelos pais. Também foi considerada a concepção da função da creche como lugar de cuidado, educação e prevenção.

Uma das funções importantes do agente de cuidados é dar sustentação, na medida em que ajuda a 'segurar a barra', oferecendo um sentimento de continuidade e continência, contribuindo ainda com a capacidade de sonhar, isto é, acompanhar as transformações do sujeito, ajudando a dar-lhes forma, cor e palavra. Além disso, o cuidador faz-se fonte de questões e enigmas, interpelando o sujeito à fala (grifo dos autores) (Wiles e Ferrari, 2020, p. 04).

E no texto de Lordelo e Carvalho (2003), que aborda a importância do brincar na educação infantil, as autoras consideram que o papel do educador é ajudar a criança a utilizar os brinquedos de acordo com seus desejos e descobrir coisas novas. Elas não abordam exatamente o conceito de mediação, mas apresentam esse sentido.

Essa pontuação de Lordelo e Carvalho (2003), sobre o professor respeitar e trabalhar atrelado ao desejo da criança, torna a reforçar um caráter naturalizante do desenvolvimento, ignorando o papel do professor na construção dessas motivações e desejos da criança.

Porém, encontramos também nos textos de Bissoli (2014) e Aquino (2015) um contraponto a essas perspectivas sobre o papel do professor na educação infantil. Bissoli (2014) defende a valorização da educação em relação à promoção do desenvolvimento infantil, onde o ato de educar assume um papel preponderantemente humanizador. Para tal, o ambiente escolar deve ser organizado de forma sistemática, selecionando de forma consciente, por meio do processo pedagógico, os conteúdos que devem ser passados aos alunos, desenvolvendo assim suas máximas capacidades.

Aquino (2015, p. 39), no que lhe concerne, coloca o professor como agente principal do processo de ensino. Pondera que “em especial, as creches e pré-escolas, reconhecem os profissionais docentes como sujeitos fundamentais da ação educacional dessas instituições”.

Ao contrário dos autores que colocam o professor como observador do desenvolvimento infantil, Maimone e Tomás (2005) e Iza e Mello (2009) o colocam como mediador no processo de apropriação dos conhecimentos, dos signos culturais, produzidos pela humanidade.

Maimone e Tomás (2005) realizaram uma pesquisa de campo cujo objetivo foi observar e avaliar o empenho de educadores junto às crianças, utilizando como instrumento a Escala de Empenho do Adulto. Tinham o intuito de fazer um diagnóstico sobre a qualidade da mediação de aprendizagens de educadoras infantis. Nas palavras dos autores, o empenho é considerado “a capacidade de o professor ser sensível a momentos em que deve mediar aprendizagens de seus educandos, ser estimulador, ao propor situações de aprendizagem e saber promover a autonomia da criança” (Maimone e Tomás, 2005, p. 270).

O tema mediação também foi recorrente no texto de Iza e Mello (2009, p. 287), com material fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural. O artigo aborda a questão do movimento na educação infantil, com afirmações de que “Concebemos o Movimento como uma ação educativa utilizada pelas professoras que realizam a mediação entre o conhecimento e a criança”.

Nesse sentido, Iza e Mello (2009, p. 287) afirmam que

A mediação das professoras no desenvolvimento das atividades de Movimento na Educação Infantil é de extrema importância e por isso devem ser planejadas, visando ao desenvolvimento das crianças pequenas, de maneira que tragam efetivamente benefícios à vida destas em sociedade.

Diante das contribuições apresentadas até o momento, percebemos a necessidade das produções teóricas de abordagem do desenvolvimento do psiquismo infantil, que, em linhas gerais, determinam um parâmetro para o trabalho coletivo dentro das instituições de ensino.

Um conhecimento efetivo sobre a periodização do desenvolvimento infantil permite ao educador organizar sua prática, voltada ao desenvolvimento das máximas possibilidades de seus alunos, evitando recair na ideia de que o desenvolvimento e as potencialidades infantis são naturais e inerentes a cada indivíduo.

Nessa linha de raciocínio, Wiles e Ferrari (2020) destacam que é necessário que se ofereça aos profissionais de educação infantil a possibilidade de elaboração das experiências psíquicas suscitadas no encontro com as crianças, podendo, por exemplo, perguntarem-se sobre como foram cuidados, destacando a importância do acompanhamento e da formação dos profissionais que se ocupam de bebês.

Por fim, Souza (2001) apresenta um trabalho com o levantamento de produções teóricas. Destaca, em seus achados, uma pesquisa que realizou um estudo crítico sobre a organização das documentações de orientação pedagógica na educação infantil. A autora analisa que estudos como esse, em sua maioria, são fundamentados em uma gama muito diversa de teorias ou até mesmo em práticas individuais de atuação docente, deixando uma grande lacuna no que diz respeito ao embasamento científico.

Souza (2001) encontra como explicação para tal fenômeno o fato de a realização do trabalho na educação infantil ser considerado como algo informal, e a realização de pesquisas nessa área partirem de pura observação dos comportamentos infantis, deixando de lado a prática pedagógica como eixo de análise. Pondera ainda a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre a caracterização não formal do trabalho na educação infantil, e em qual sentido isso foi empregado.

Este eixo reúne uma série de concepções sobre a prática pedagógica na educação infantil, que se ancoram em abordagens teóricas distintas, ficando evidente na maior parte do material levantado uma concepção de desenvolvimento naturalizante. Podemos observar em alguns artigos uma visão de que a criança possui todas as condições necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem, cabendo ao professor e à escola apenas acompanhar, direcionar e estimular esse processo.

A difusão desses conceitos, no campo da educação infantil, acaba por limitar as possibilidades de avanço na valorização da escola como espaço de aprendizado dos conhecimentos científicos. Existe a valorização das experiências individuais, não sendo possível, nesse ponto de vista, a construção coletiva do conhecimento sobre a prática pedagógica na educação infantil. O que mantém as discussões pautadas no senso comum e nas práticas cotidianas. Essa naturalização do desenvolvimento infantil, uma visão



maturacionista, permeia a prática pedagógica, como veremos, neste trabalho, em entrevistas realizadas com professoras.

### **3.1.5 Relação entre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil**

Entendemos que outro eixo de análise relevante à construção da presente pesquisa é a **relação da brincadeira dentro da prática pedagógica**, ainda que não tenha sido um enfoque abordado por todos os textos selecionados.

O papel que a brincadeira ocupa na vida e no desenvolvimento infantil se modifica a partir do período de desenvolvimento em que se encontra. Na fase escolar, a brincadeira ocupa um lugar secundário, ainda não sendo a atividade principal de desenvolvimento nesse período. No entanto, no período pré-escolar a brincadeira é a atividade principal da criança, responsável por guiar seu desenvolvimento.

Ainda que não se trate da atividade-guia do período que estamos abordando nesta dissertação (0 a 3 anos), toda atividade é gestada no período anterior ao pré-escolar, logo as intuições de educação infantil devem compreender o papel da brincadeira em cada momento do desenvolvimento, para organizar sua prática de forma efetiva.

Tal temática foi localizada nas seguintes obras: Aquino (2015), Colla (2019), Iza e Mello (2009), Lordelo e Carvalho (2003), Richter e Vaz (2010); não sendo citada por Bissoli (2014), Campos (2013), Escaraboto (2007), Maimone e Tomás (2005), Moreira e Souza (2016), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Santos, Prestes e Freitas (2014), Souza (2001) e Wiles e Ferrari (2020).

Sobre o papel do brinquedo e da brincadeira, na educação infantil, podemos dar ênfase à obra de Iza e Mello (2009), que destacam a questão da resistência de muitos professores em utilizar as brincadeiras na educação infantil, ignorando sua importância para o desenvolvimento da criança.

Nas palavras de Iza e Mello (2009), deve-se levar em consideração a criança como um indivíduo integral, por isso não devem ser utilizados modelos de atividades que tratem a brincadeira e o movimento como algo isolado, sem conexão. Toda atividade direcionada à criança deve ser tomada em sua totalidade. “O trabalho com atividades de movimento pode ser ampliado de maneira a não desconsiderar o aspecto motor, mas também não se restringir a ele” (Iza e Mello, 2009, p. 289).

Lordelo e Carvalho (2003) e Aquino (2015) utilizam os referenciais curriculares para educação infantil como referência para discutir a importância da brincadeira nesse contexto, no entanto não realizam uma discussão crítica sobre o material.

Lordelo e Carvalho (2003) destaca a importância da brincadeira na educação infantil, que é prevista, inclusive, no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. A brincadeira ocupa lugar de destaque nesse documento, relacionada ao aprendizado na criança nessa etapa de ensino, sendo considerada uma ferramenta de aprendizagem. No entanto, acaba por restringir o que considera brincadeira, ignorando as diversas formas de apresentação de brincadeiras, que vêm antes do início do jogo simbólico.

Aquino (2015, p. 40) também se ampara nas Diretrizes Curriculares para embasar sua discussão e defesa sobre a importância do brincar na educação infantil, destacando que

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinaram que cabe à educação infantil garantir a promoção de condições de convivência entre crianças e entre crianças e adultos, visto que nas interações e brincadeiras elas elaboram (...) sua identidade pessoal e coletiva, brinca[m], imagina[m], fantasia[m], deseja[m], aprende[m], observa[m], experimenta[m], narra[m], questiona[m] e constrói[em] sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ainda nas palavras de Lordelo e Carvalho (2003), a criança deve ser entendida como um ser ativo e autodeterminado, porque as ações envolvidas no ato de brincar, tais como movimento e interação, são intrínsecas ao ser humano. Essa concepção, segundo a autora, “implicar e conhecer sua competência e seu direito a condições propiciadoras de seus comportamentos intrinsecamente motivados, mas nunca sua obrigação de desempenhar esses comportamentos (Lordelo & Carvalho, 2003, p.19).

As ideias trazidas por Lordelo e Carvalho (2003) demonstram uma concepção de desenvolvimento naturalizante, que ignora os processos histórico e cultural envolvidos nas determinações da periodização do desenvolvimento humano.

Richter e Vaz (2010), no que lhe diz respeito, apontam que o brinquedo desempenha, na relação com a criança, a função de favorecer sua socialização com os pares e afastá-la da interação com os adultos presentes no ambiente. Já para Colla (2019, p. 113), “A brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar”.

Nesse sentido, o autor pondera que as atividades direcionadas à aprendizagem, envolvendo a brincadeira, para serem satisfatórias para as crianças devem gerar seu interesse, porque os jogos também fazem parte desse universo. As brincadeiras proporcionam conhecimento sobre o mundo infantil e suas formas de aprendizagem.

Este eixo deixa evidente que é necessário o aprofundamento das discussões sobre a brincadeira e as atividades lúdicas na educação infantil. Defendemos que o conhecimento do desenvolvimento infantil é muito importante para a valorização dessas atividades, principalmente pelo fato de as atividades-guia do desenvolvimento sempre serem geradas no

período anterior. No caso da faixa etária que trabalhamos nesta dissertação, compreendemos que a atividade de jogo de papéis está se formando nesse período e se consolidando nos próximos anos.

### **3.1.6 Organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica na educação infantil**

Dentre os eixos de análise levantados, **a configuração do espaço físico** também foi um tema recorrente, aparecendo nas obras de Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho (2003), Moreira e Souza (2016) e Souza (2001), mas não sendo alvo de discussão nos outros artigos analisados.

Moreira e Souza (2016) discorrem que, no contexto da educação infantil, a análise do espaço ou ambiente tem papel fundamental para conhecer como se organiza o projeto educacional da instituição, a concepção de criança adotada pela escola, o entendimento sobre aprendizagem e como se dão as relações pedagógicas. “O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio”.

Esses autores consideram o ambiente físico em toda sua complexidade, no que diz respeito a impactos estéticos e de seu uso, bem como seu papel para o desenvolvimento pedagógico das crianças e as relações estabelecidas em função do espaço.

Já o texto de Souza (2001) apresenta discussão sobre a organização do espaço e do tempo dentro da atividade pedagógica: “A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais” (Souza, 2001, p. 4). Nesse sentido, Escaraboto (2007) também pontua a necessidade de organização do espaço-tempo na instituição de educação infantil.

Sobre essa temática, Lordelo e Carvalho (2003, p. 15) comenta:

A tendência à aplicação, por contágio, de um modelo de instituição escolar para essa faixa etária, evidenciada na organização do ambiente proporcionado à criança, em todos os seus aspectos: arquitetura, atividades, formação de pessoal, natureza dos papéis, interações, e até mesmo em dimensões simbólicas que permeiam as relações sociais.

Ainda no que tange à organização do espaço da instituição de educação infantil, percebemos nas palavras de Lordelo e Carvalho (2003) e Souza (2001) a centralidade na

criança, e principalmente a negação do caráter educacional desse ambiente. A Psicologia Histórico-Cultural valoriza o ambiente, no sentido de apresentar à criança as ferramentas construídas ao longo da história da humanidade, logo o espaço deve ser pensado com esse objetivo, não sendo visto de forma descolada do processo educativo. Conforme destaca Chaves (2014, p. 81), “a organização do tempo e do espaço justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares de diferentes idades”.

### **3.1.7 Os conceitos apresentados sobre a relação entre cuidar e educar**

Outro tema recorrente nos artigos foi o cuidar e o educar, sendo uma discussão que constou na obra de Colla (2019), Maimone e Tomás (2005), Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), Richter e Vaz (2010), Souza (2001) e Wiles e Ferrari (2020). Em nosso entendimento, dessa relação surgem as maiores dificuldades em considerar as instituições de educação infantil como uma instituição de ensino, principalmente quando se trata de crianças de zero a três anos, que exigem medidas de cuidados que não podem ser deixadas de lado. No entanto, essa atividade não pode ser colocada em um patamar prioritário, em detrimento da função de educar.

Souza (2001) afirma que é recorrente que se compreenda o trabalho na educação infantil como sendo algo que não requer especialização, que induz a compreensões equivocadas sobre sua natureza e uma não valorização da prática exercida nesse nível de ensino. Relacionado a isso, de acordo com a autora, há poucas pesquisas desenvolvidas na área da educação infantil, e muitas delas com falta de embasamento teórico.

Nesse caminho, Maimone e Tomás (2005) reiteram a ideia de que existe uma concepção muito forte sobre a necessidade de as crianças pequenas estarem exclusivamente relacionadas a cuidados pessoais, ignorando a necessidade de educação. Assim, o ensino na educação infantil pode adotar condutas que muitas vezes vão em posição contrária ao desenvolvimento da aprendizagem.

Richter e Vaz (2010), em sua pesquisa de campo, de abordagem etnográfica, realizada em uma creche, avaliam o tempo didático investido pelos profissionais participantes. Concluíram que as ações realizadas pelos professores em atividades externas eram limitadas a cuidados pessoais com os alunos: monitoramento das brincadeiras, de modo que as crianças não se machucassem ao utilizar os brinquedos ou cuidado para que não sentissem frio ou calor pelo uso das vestimentas. Os autores exemplificam essa concepção por meio da apresentação da fala de uma profissional que atua na instituição pesquisada: “Ao final do dia,

o filho” (a criança que frequenta a creche) “tem que estar inteiro” (Richter & Vaz, 2010, p. 678).

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) buscaram compreender a concepção de educadoras sobre seu papel na educação infantil, realizando um levantamento sobre os trabalhos que discorriam sobre a relação entre cuidar e educar nessa etapa da educação básica. As autoras constataram uma cisão entre os dois conceitos, e uma maior valorização dos aspectos pedagógicos nos seus achados. No entanto, ponderam que, além desse posicionamento sobre a valorização das ações pedagógicas voltadas às crianças de zero a três anos, é preciso pensar que a “percepção que os profissionais da educação têm a respeito do cuidar e educar influencia diretamente a relação que estes estabelecem com as crianças” (Oliveira, Donelli & Charczuk, 2020, p. 02).

Colla (2019, p. 113) discute o brincar e o cuidado como tarefas constitutivas do desenvolvimento humano, e traz alguns conceitos relacionados a essa premissa afirmando que “o verbo educar está historicamente atrelado mais fortemente à pedagogia e, de maneira geral, é entendido como a ação que visa formar sujeitos para a sociedade, considerando determinados valores e práticas”.

Essa autora ainda pontua que o cuidar, nesse sentido, estaria relacionado à preservação da vida e da integridade física, bem como ao acolhimento afetivo e à significação de proteção. As instituições de educação infantil devem refletir sobre o cuidar e o educar de forma articulada dentro do ambiente escolar, dando ao ato de cuidar uma característica inerente ao ser humano. Dessa forma, precisa estar incorporado na organização da prática pedagógica, mas isso independe da faixa etária de escolarização.

Na prática, segundo as mesmas autoras, essa concepção entre cuidar e educar apareceram de forma dissociadas, necessitando de uma tarefa de reafirmação para compreender algumas atividades rotineiras dentro da educação infantil como sendo pedagógicas, tais como brincadeiras e momentos de afetividade com as crianças

Discorrem sobre a relação entre cuidar e educar na educação infantil considerando que a Educação Infantil é um espaço onde o educar vem ao lado do cuidar para que se possa considerar as crianças como sujeitos de desejo e não somente como sujeitos de direito da educação, e a partir disso não sejam assujeitados a um saber vertical que está proposto a ensinar e não a transmitir.

Wiles e Ferrari (2020) realizaram uma pesquisa na qual acompanharam educadoras de uma instituição de educação infantil, com o objetivo de coletar dados sobre a visão de cuidado referente aos bebês. Discutiram também sobre o fenômeno de diminuição da prática de

cuidados na sociedade, que leva a um descaso das pessoas, umas com as outras, o que poderia vir a impactar diretamente na atuação das educadoras. Como achados da pesquisa, as autoras observaram que as educadoras têm uma carência no que se refere à reflexão sobre as práticas de cuidado no âmbito da educação infantil.

Nesse sentido, Wiles e Ferrari (2020, p. 03) ainda apontam que

Se considera a constituição de uma criança dando-se em um processo inacabado, onde o cuidado do outro é fundamental, pode-se apostar no sujeito educador também em uma constante construção de seu olhar e de seu fazer. Portanto, ao se considerar que o educador – juntamente com os pais – tenha como função subjetivar o bebê, através de seus cuidados, sendo assim um importante partícipe de seu processo constitutivo, torna-se importante a reflexão sobre possibilidades de cuidado e sustentação de sua função, assim como a escuta dos impasses vivenciados em seu trabalho.

Na Seção I discutimos as influências teóricas que fundamentam a prática de ensino na educação brasileira, dando ênfase às correntes pós-modernas do conhecimento. Um ponto discutido foi a corrente que se intitula como parte da essência da educação infantil, que se denomina binômio cuidar e educar. O presente levantamento teórico indica um posicionamento de incerteza sobre a efetividade desse binômio para a educação infantil. Souza (2001) e Maimone e Tomás (2005) realizam uma crítica aos posicionamentos que promovem a cisão entre cuidar e educar na educação infantil.

No entanto, nos estudos empíricos de Richter e Vaz (2010) e Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) foi possível perceber que essa cisão ainda está muito forte na prática. Colla (2019) e Wiles e Ferrari (2020), por outro lado, defendem que as instituições de educação infantil devem ser vistas como um espaço de educação e cuidado, o que evidencia que ainda existe um longo percurso para a superação desse ponto de vista na educação infantil.

Em relação a essa discussão, Pasqualini e Martins (2008) acrescentam que a discussão sobre a relação binômio cuidar e educar se mostra pouco produtiva, no sentido de acrescentar à compreensão do caráter educativo e do desenvolvimento pedagógico das instituições de educação infantil, uma vez que é impossível cuidar sem educar. A ideia defendida de que cuidado avança em direção à seara das práticas educativas reflete uma compreensão superficial da questão em sua totalidade, visto que está presente em todos os níveis de ensino, não podendo ser assumido como identidade exclusiva da educação infantil.

Esses são destaques que os autores consideram importantes para que se tenha uma prática de qualidade na educação infantil, conforme veremos no próximo item.

### 3.1.8 Defesa da qualidade na educação infantil

Este eixo busca, nas publicações analisadas, encontrar como os autores definem e avaliam a qualidade da prática pedagógica na educação infantil.

Destacamos o posicionamento de Escaraboto (2007) e Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), que apresentam a compreensão do conceito de aluno como primordial, e Escaraboto (2007), que complementa com a importância em conhecer o conceito de infância, entendendo que o conhecimento do aluno está fortemente ligado à individualidade e às características de cada um.

No entanto, o referencial teórico adotado pela autora compreende o desenvolvimento da criança relacionado a um contexto histórico social. “A infância é um período da história de cada um. Reforça que o ser humano é um ser histórico e, conseqüentemente, a infância proporciona a construção da história, a qual se faz individualmente e coletivamente” (Escaraboto, 2007, p.135).

A autora pontua que existe um processo de universalização da infância, que utiliza como base apenas um recorte baseado em crianças de classe média, ignorando as peculiaridades encontradas em outras classes sociais ou diversidades culturais existentes. Escaraboto (2007) analisa que apenas com uma mudança de panorama conseguiremos esboçar realmente uma definição fidedigna sobre o que é criança e sua infância.

Já Iza e Mello (2009) e Bissoli (2014) consideram, dentro de uma perspectiva de uma educação infantil de qualidade, a importância dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. Bissoli (2014) pontua ser fundamental ter clareza sobre a função da educação infantil, assim como realizar uma reflexão constante sobre a prática de atuação. Esses autores se fundamentam na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, que é a mesma que orienta o presente trabalho, logo suas discussões vêm ao encontro do defendido aqui.

Campos (2013) aponta a necessidade de autoavaliação dos profissionais e das instituições, porque conhecer os pontos críticos da instituição é fundamental para mudar a qualidade do ensino. Nesta linha de argumentação, Moreira e Souza (2016) analisam que a qualidade das relações desenvolvidas nessas instituições é fundamental, e Wiles e Ferrari (2020) destacam o comprometimento ético com o cuidado.

### 3.2 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da busca efetuada a partir dos descritores mencionados no início deste capítulo, foi possível selecionar um montante bastante expressivo de artigos, no entanto com uma pesquisa mais criteriosa, em vista do período em que as instituições de educação infantil estão

incluídas no sistema de ensino brasileiro, podemos notar uma carência em estudos que abordam a prática pedagógica voltada às crianças menores.

Quando a educação infantil foi inserida na rede de ensino, houve uma cisão entre as práticas exercidas dentro dessas instituições, a cisão entre cuidar e educar, como se fossem duas atividades distintas que coabitam a mesma instituição. Tal fato pode conduzir a uma prática fragmentada, que não compreende a criança nem a realidade da educação infantil em sua totalidade.

Também foi possível ver claramente discursos que colocam a criança como o centro do processo educativo. Essas posturas muitas vezes podem ser nocivas, por retirar do professor o papel de agente promotor de desenvolvimento e o responsável por organizar e direcionar a aprendizagem dos alunos. Tal fato pode dar a falsa ilusão de que são as características individuais da criança que determinarão seu desenvolvimento.

O item 3.1.3 tratou do eixo de análise sobre a compreensão da periodização do desenvolvimento infantil, por isso compreendemos que, além de pontuar as concepções abordadas pelos autores, a Psicologia Histórico-Cultural tem muito a contribuir para uma análise crítica desse material. Dentre as produções localizadas na base SciELO, por exemplo, relembremos que Aquino (2015), Bissoli (2014), Iza e Mello (2009) e Maimone e Tomás (2005) compartilham da mesma abordagem do presente trabalho, sendo fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural.

Colla (2019), por sua parte, buscou defender que o ser humano é uma espécie animal, atribuindo assim às principais características que nos diferem dos demais animais, as características inerentes a nossa espécie. Percebemos então que o autor dá maior ênfase às características inatas do ser humano.

Essa busca por privilegiar apenas um aspecto do desenvolvimento é muito presente nos trabalhos encontrados e nas linhas teóricas tanto da Psicologia quanto da Pedagogia, nas quais existe uma valorização dos aspectos biológicos do desenvolvimento. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a compreensão do fenômeno da constituição humana e sua diferenciação das demais espécies animais sobre outro aspecto, que abarca a explicação do fenômeno em sua totalidade.

Cantarelli e Facci (2017) destacam que a Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, compreende a constituição do homem como sendo multideterminada, devendo ser compreendida em sua unidade e em sua totalidade, sem promover sua fragmentação durante a análise.



Tuleski, Facci e Barroco (2013) salientam que não se pode reduzir o desenvolvimento humano, tanto do adulto quanto da criança, ao produto de processos naturais e inatos, uma vez que o desenvolvimento inclui uma série de fatores, atrelados às mudanças no contexto social no qual o indivíduo está inserido.

A Psicologia Histórico-Cultural não nega a condição do homem enquanto uma espécie animal, apenas pondera sobre as influências biológicas em seu desenvolvimento. Pessoa, Leonardo, Oliveira & Silva (2017) destacam que não se pode compreender a essência humana por suas condições inatas, e sim por sua transformação, por meio da atividade e do início do trabalho. Esse é o ponto principal que distanciou o homem da condição animal, proporcionando a humanização e libertando-o do controle das leis biológicas, passando a ser regido pelas leis históricas e sociais.

Cheroglu (2014) compreende que a relação entre as leis biológicas do desenvolvimento e as históricas e sociais não deixaram de existir, ainda constituindo a unidade de análise do desenvolvimento humano. Pondera que nessa nova etapa do desenvolvimento, que nos constitui como seres humanos e nos afasta das espécies animais, as leis biológicas foram colocadas em um segundo plano, sendo subordinadas e superadas pelas leis socio-históricas.

Ainda considerando o material levantado na pesquisa que realizamos na dissertação, Campos (2013) discorre sobre a importância de conhecer o desenvolvimento infantil para planejar a intervenção pedagógica, porque a mesma deve ser estruturada para cada fase do desenvolvimento. No entanto, não há especificação de quais seriam essas fases ou seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil.

O mesmo acontece com Moreira e Souza (2016), que destacam a importância de um ambiente formador para o desenvolvimento infantil, mas sem explicitar de que maneira.

Para embasar as discussões teóricas apresentadas, emprestamos a crítica de Pessoa et al. (2017, p.153), que ressaltam que “podemos afirmar que o não esclarecimento ou a falta de elaboração de qual concepção os educadores adotam em suas práticas pode acarretar atuações que são construídas sem considerar o conhecimento acumulado e já elaborado sobre esses termos”.

Ainda no referido eixo de análise, trazemos as ideias de Wiles e Ferrari (2020). Os autores tratam da importância do outro para a constituição do ser humano a partir de uma perspectiva da Psicanálise. No entanto, apesar de expressar a valorização do outro, essa perspectiva o coloca como responsável por dar significado às manifestações individuais do

sujeito, que já guarda em seu interior todo potencial de constituição humana. Cabe então ao “outro” apenas equilibrar a satisfação dos desejos da criança, para que ela se desenvolva.

Nesse sentido, Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) e Wiles e Ferrari (2020) afirmam que todas as potencialidades humanas são inatas, e que ao nascer cada indivíduo já possui as vontades e os desejos que determinarão sua constituição. Esse tipo de posicionamento retira a importância do adulto no processo de constituição do sujeito.

Sobre a referida situação, a Psicologia Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento humano necessita da intervenção de outro sujeito que já tenha se apropriado da cultura humana. Por isso, diferentemente dos autores mencionados, defendemos a importância do outro no desenvolvimento do psiquismo humano, de uma forma ativa e intencional, porque a criança, sem esse auxílio, não possui condições para se desenvolver sozinha.

Franco e Davis (2007) destacam que um bebê apenas se constituirá de fato como ser humano por meio de suas interações com o meio ambiente e social, logo, para essa interação, o papel do outro é indispensável. A partir dessa apropriação das formas mais elaboradas produzidas na sociedade, o desenvolvimento do psiquismo acontece do social para o individual.

Franco e Davis (2007) ainda consideram que essa relação não é determinada de forma direta, e sim dialética, não sendo o sujeito uma simples reprodução do ambiente, menos ainda um indivíduo que já nasce pré-formado. Esse processo é construído pela interação de ambas as partes.

A maneira como se compreende o papel do outro no desenvolvimento humano influencia diretamente no modo de atuação na educação infantil, visto que a escola deve se ocupar da tarefa de como realizar a transmissão e a apropriação da cultura por parte dos alunos, considerando que a aprendizagem é indispensável ao desenvolvimento das características que os define como seres humanos (Franco & Davis, 2007).

No item 3.1.4 o eixo de análise foi a contribuição do conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento da prática pedagógica. Esse eixo foi selecionado por se tratar da principal defesa desse trabalho, mas foi possível verificar que apenas três textos, dentre os 14 selecionados, abordam a referida temática – Bissoli (2014), Colla (2019) e Wiles e Ferrari (2020).

Essa falta de expressividade nos achados sobre o tema, demonstra uma grande preocupação no que se refere à valorização do conhecimento científico para atuação docente, e uma crescente valorização dos conhecimentos cotidianos no contexto escolar. Duarte (2001)

apresenta uma crítica a esse fenômeno, que promove o esvaziamento do sentido da escola e contribui para a manutenção das situações de ideologia que não permitem a emancipação humana, valorizando o conhecimento prático e cotidiano em detrimento dos saberes científicos.

Bissoli (2014) realiza pontuações muito pertinentes sobre a temática e utiliza a mesma abordagem teórica adotada no presente trabalho. Colla (2019), por sua vez, faz colocações sobre a importância de conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, uma vez que as máximas possibilidades da criança estão reservadas nela mesma, devendo o educador trabalhar sua sensibilidade para perceber tal fenômeno. Em outro sentido, Wiles e Ferrari (2020) defendem o uso da Psicanálise como teoria capaz de embasar uma prática educacional de qualidade na educação infantil.

Consideramos, porém, que a Psicologia Histórico-Cultural tem um arcabouço teórico muito rico, capaz de contribuir para essa discussão, principalmente na realização de um contraponto sobre a valorização do conhecimento voltado apenas à individualidade do ser humano. Essa Psicologia não descarta a importância da individualidade, mas valoriza o conhecimento da realidade em sua totalidade.

Sobre tal fundamento, Facci, Leonardo e Silva (2010) afirmam que o objetivo do professor é ampliar os horizontes da criança, dando a possibilidade de aprender de forma sistematizada aquilo que não seria possível de forma individual, e instrumentalizando o aluno para conhecer sua realidade de forma crítica. Dessa forma, sim, gera-se o desenvolvimento individual.

Para que isso aconteça, o professor não deve ficar restrito ao que o aluno já domina ou já conhece, mas deve trabalhar no campo que a Psicologia Histórico-Cultural denomina de área do desenvolvimento proximal (Cantarelli & Facci, 2017).

Entretanto, para que o professor compreenda a importância do conhecimento teórico para sua atuação, é preciso um processo de formação desse profissional, bem como, segundo Cantarelli e Facci (2017), o entendimento de que o professor não se forma de maneira isolada, e sim num processo que leva em conta suas apropriações e objetivações no decorrer de sua vida e atuação profissional.

Facci, Leonardo e Silva (2010) destacam que, dentro de uma abordagem ancorada nos estudos de Vigotski, podemos encontrar contribuições para a reflexão sobre a formação de professores, dando ênfase às características da humanização do professor e seu papel como mediador no processo pedagógico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para que esse profissional efetive sua atividade docente, é fundamental, primeiramente, que se aproprie dos conhecimentos científicos capazes de direcionar sua atividade, destacando a existência de uma relação dialética entre teoria e prática, onde uma ação reflexiva só é possível por meio da internalização de conhecimentos científicos (Facci, Leonardo & Silva, 2010).

Facci, Leonardo e Silva (2010) também apontam que a escola deve primar pela valorização do conhecimento científico, uma vez que seu esvaziamento pode levar à consequente desvalorização do professor e à colocação do ensino em segundo plano.

O trabalho do professor aqui é compreendido como fundamental, sendo ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, levando este a superar os conhecimentos da vida cotidiana em direção a um conhecimento sistematizado que permita uma reflexão mais ampla da realidade. Consideramos que esse conhecimento levará o aluno a tomar consciência da realidade histórica e, coletivamente, a ter uma posição ativa na transformação da realidade social calcada na divisão de classes (Facci, Leonardo & Silva, 2010, p. 232).

Ainda nessa vertente, de valorização da individualidade da criança em detrimento das características gerais que determinam a constituição do ser humano, no item 3.1.5, “Concepções sobre as instituições de educação infantil e a prática pedagógica”, percebemos a continuidade do entendimento de alguns autores da centralidade no indivíduo, principalmente no que se refere à organização do espaço escolar e à escolha das atividades. Campos (2013), Escaraboto (2007), Moreira e Souza (2016), Colla (2019) e Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) valorizam o trabalho de independência da criança, no sentido da não necessidade de participação do adulto no processo e a escolha das atividades atreladas às motivações pessoais do aluno.

Quando, diante da compreensão do desenvolvimento, nos atemos apenas a uma faceta do fenômeno, corremos o risco de reduzir nossa compreensão e não alcançar o entendimento sobre o momento que a criança está vivenciando (Pessoa et al, 2017).

Franco e Davis (2007) destacam a impossibilidade de tratar o fenômeno do desenvolvimento de forma dicotomizada, uma vez que se trata de um fenômeno socialmente construído, discordando ainda da visão psicologizante, que atribui a essas características uma gênese na própria constituição do sujeito.

Quando esses autores apontam para a importância de a escola apresentar atividades em que a criança se sinta motivada, atribuem um caráter naturalizante a essa motivação. A Psicologia Histórico-Cultural trabalha a partir de uma perspectiva da importância da geração de motivos na criança sem, no entanto, em momento algum, compreender que este seria um

processo natural, inerente à sua constituição, mas sim algo que decorre da forma como o professor organiza e desempenha sua prática docente.

A organização das atividades, os nexos hierárquicos, resultantes das relações que se estabelecem entre se dão em bases que regem esse desenvolvimento e que compreendem: a qualidade dos vínculos do indivíduo com o mundo, o grau com que as atividades e os seus motivos foram hierarquizados, e por fim, a configuração relativamente estável de linhas principais de motivação, hierarquizadas dentro de si. (Cantarelli & Facci, 2017, p. 149).

Os motivos são organizados de forma dinâmica e direcionam o vínculo do indivíduo com o mundo. Esse direcionamento dos motivos, atrelado às atividades realizadas, criam uma unidade no processo de desenvolvimento da personalidade, que permite ao indivíduo criar seus próprios motivos (Cantarelli & Facci, 2017).

O item 3.1.6 abarca o eixo “A relação entre a brincadeira e a prática pedagógica na educação infantil”. Compreendemos que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento infantil, no entanto é preciso entender que não se trata de uma atividade inerente à natureza infantil, ou que se desenvolve de forma natural, como a visão defendida por Lordelo e Carvalho (2003). Também é preciso ponderar que todas as atividades desenvolvidas dentro de uma instituição escolar devem ser dotadas de organização, planejamento e intencionalidade por parte do professor, isso inclui a organização das brincadeiras infantis dentro do espaço escolar.

Tuleski, Franco, Campanha e Carvalho (2015), apontam que dentro do contexto da educação infantil a brincadeira deve ser entendida como potencializadora do desenvolvimento do pensamento abstrato e das funções psicológicas superiores. As autoras indicam ainda que o processo de visualização das aprendizagens na educação infantil se difere das outras idades, não sendo percebidas de forma tão expressiva, o que demanda do professor ainda mais atenção ao seu planejamento, e a compreensão que atividades como a brincadeira por exemplo tem um caráter pedagógico e de desenvolvimento, fazendo com que as brincadeiras apresentadas na educação infantil, não se limitem as vivências imediatas da criança.

Elkonin (1987) destaca que para organizar essas atividades de forma a promover o desenvolvimento do aluno, é fundamental, como já frisamos neste trabalho, que o professor conheça as leis do desenvolvimento infantil, como se dá a mudança de um período ao outro e quais são as atividades-guia do desenvolvimento em cada período.

Ainda que os sujeitos apresentem características individuais, Vygotski (2006) aponta que o desenvolvimento possui um caráter geral. É um processo único, que respeita uma estrutura e tem suas próprias leis, que determinam cada época e período do desenvolvimento.

Cada estágio do desenvolvimento tem como particularidade uma demanda do ambiente sobre a criança, que gera necessidades de desempenhar determinada atividade.

Cada período é guiado por uma determinada atividade, como a comunicação emocional direta, a atividade objetal manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima e pessoal e a atividade profissional de estudo. No desenvolvimento de cada atividade, o papel do adulto na relação com criança será alterado, o que torna importante o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento para compreensão dessa relação.

Portanto, não basta admitir a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Como foi pontuado por Aquino (2015), encontramos essa afirmação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas é preciso compreendermos sua relação com cada fase do desenvolvimento, sua relação com a atividade-guia de cada período e principalmente o papel do adulto como mediador nesse processo.

Richter e Vaz (2010) apontam o brinquedo como um objeto de interação entre crianças e de afastamento dos adultos, mas sabemos que na idade em que a criança se encontra, na fase da atividade objetal manipulatória, acaba por se afastar do adulto, o que não exclui a importância deste nesse período. Mais uma vez, damos ênfase à importância de conhecer o desenvolvimento para mediar os processos de ensino e aprendizagem.

O item 3.1.7 selecionou como eixo de análise “A organização do espaço físico e sua contribuição para a prática pedagógica na educação infantil”, a partir da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para essa temática. Vigotski (2010) destaca a importância do meio para o desenvolvimento infantil e seu processo de humanização.

Escaraboto (2007), Lordelo e Carvalho, (2003), Moreira e Souza (2016) e Souza (2001) destacam a importância do ambiente no processo de escolarização da criança e, ainda mais, a importância de sua organização e planejamento dentro do mesmo processo. Essa organização do espaço deve fazer parte da organização pedagógica da instituição.

Por fim, chegamos ao eixo de análise dos conceitos cuidar e educar. A escolha desse eixo foi motivada pelas discussões apresentadas na Seção II do presente trabalho, que trouxe diversas contribuições sobre a temática, principalmente de Martins e Pasqualini (2008), que apontam que o binômio cuidar e educar está fortemente presente nas discussões do campo da educação infantil e representam uma grande problemática à promoção de um projeto pedagógico que promova o desenvolvimento infantil.

Das 14 obras selecionadas para análise nessa seção, 06 apresentaram alguma discussão sobre a temática. Souza (2001), Maimone e Tomás (2005) e Richter e Vaz (2010), realizaram a abordagem a partir de uma visão crítica, considerando as atuações práticas que seguem a

perspectiva de que as instituições de educação infantil não devem assumir um caráter escolar, devendo exercer a atividade de cuidados.

Colla (2019) defende que o papel da educação está associado à atividade de cuidar e educar. Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) também partem desse pressuposto, mas realizam a defesa da união do binômio em um único conceito. E Wiles e Ferrari (2020) destacam a defesa do cuidado no campo da educação, apontando para a necessidade de ampliação das discussões nessa seara.

Para Pasqualini e Martins (2008) as limitações da proposição cuidar-educar vai muito além das limitações de apropriação do conceito ou sua grafia. Estudos demonstram que o binômio educar-cuidar traz percalços quando tenta estabelecer limites entre cuidar e educar, uma vez que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente relacionadas.

Dessa maneira, diante de um panorama geral da análise do material levantado, entre as 14 obras percebemos uma maior consistência metodológica nos textos de Aquino (2015), Bissoli (2014), Iza e Mello (2009) e Moreira e Souza (2016). Nas demais obras, apesar de possuírem uma abordagem metodológica, encontramos traços de ideias que tendem a uma visão construtivista.

Duarte (2001) apresenta uma discussão sobre as produções teóricas, denominada de ecletismo, que pode ser visualizada tanto no campo da Psicologia quanto da Pedagogia, fazendo parte das produções que norteiam a educação. O ecletismo é caracterizado pela junção de teorias distintas em um mesmo trabalho, sem sua devida diferenciação, ou apenas realizando um recorte do que convém utilizar naquele momento de sua escrita. Produz o que o autor chama de “colcha de retalhos”.

Essa justaposição de teorias é encontrada nas produções teóricas e nos próprios documentos que embasam a prática educacional no país, e leva a um posicionamento construtivista para a educação, baseado em recortes de diversas teorias já elaboradas. Para conseguir realizar essa atividade, os autores simplesmente ignoram os pontos convergentes das teorias, justificando-a pela necessidade de ações práticas na educação, e menos teóricas (Duarte, 2001).

Duarte (2001), ao discutir a disseminação das pedagogias do “aprender a aprender”, vislumbra a problemática desse tipo de postura, em que as aprendizagens do aluno por si mesmo são postas como mais importantes, desvalorizando a transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (Duarte, 2001, p. 36).

Assim, para Duarte (2001), desenvolver a autonomia deve ser um dos objetivos da educação escolar, mas não nos moldes apresentados pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Para o autor, essa autonomia deve ser desenvolvida com o suporte de alguém que tenha um nível mais elevado de apropriação cultural que o aluno.

É preciso que as instituições de educação infantil tenham uma concepção clara de desenvolvimento humano e, a partir dela, desenvolvam seu projeto de ensino. As práticas pedagógicas lúdicas são muito valorizadas pelos materiais selecionados, no entanto adquirem um caráter de naturalização, como se fosse natural as crianças gostarem de brincar. Muitas vezes não são mencionados os objetivos dessas atividades em relação ao desenvolvimento, e o professor é posto em um segundo plano, sem se colocar como organizador dessas atividades.

Apresentadas essas considerações, no próximo item vamos expor os resultados de entrevistas realizadas com profissionais da creche sobre a temática desta dissertação.



#### **SEÇÃO IV – A COMPREENSÃO DAS PROFISSIONAIS SOBRE A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste trabalho traçamos uma trajetória em que discorreremos sobre a prática pedagógica na educação que defendemos, sobre a periodização do desenvolvimento humano e trouxemos resultados de um levantamento de produções acadêmicas, buscando compreender de que forma tem sido abordada a prática pedagógica voltada à educação infantil no campo das produções teóricas.

Nesta quarta Seção consideramos importante apresentar como os professores têm compreendido o desenvolvimento humano e a prática pedagógica, defendendo a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil para a prática pedagógica. Conforme Tuleski e Eidt (2016) destacam, é de suma importância o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e das leis de internalização dos conteúdos produzidos pela humanidade. Esses conhecimentos podem contribuir para a humanização durante o processo de escolarização.

O desenvolvimento infantil apresenta uma relação com as condições materiais existentes, colocando na escola um papel primordial nesse processo de humanização, conforme destacam Pasqualini e Martins (2020). Mukihina (1996) compreende que se deve valorizar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para embasar a prática pedagógica. Ela analisa que é importante o conhecimento do psiquismo para orientar um trabalho que caminhe para o alcance das máximas potencialidades humanas.

O desempenho da prática pedagógica deve ser fundamentado em conhecimentos científicos, conforme discorrem Abrantes e Martins (2007). Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem assumir o compromisso de desenvolver atividades educativas dentro do espaço escolar.

Considerando esses pontos, a presente Seção tem como objetivo apresentar informações obtidas em uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevista com educadores e auxiliares de creche. Com os dados apresentados buscamos trazer exemplos de como os professores entrevistados compreendem o desenvolvimento do psiquismo e a prática pedagógica, para reforçar a necessidade de ampliação dos conhecimentos da periodização do desenvolvimento humano na educação infantil como mais um dos subsídios necessários para uma prática emancipadora.

Na proposta inicial da dissertação, analisaríamos os dados a partir de um curso de extensão, intitulado “**A periodização do desenvolvimento humano a partir Da Psicologia Histórico-Cultural: implicações pedagógicas**”. Esse curso teve início em 05/03/2020 e teria

previsão para término em 05/06/2020, contudo, diante do período de pandemia de COVID-19 e as orientações expedidas pelo Ministério da Saúde e o governo do estado do Paraná, que determinaram a suspensão das atividades coletivas, o trabalho foi cessado antes do término. Essa realidade gerou a necessidade de reprogramação metodológica para prosseguimento da presente dissertação.

O curso de formação tinha como objetivo **trabalhar com professores da Rede Municipal de Ensino, que atuam em um Centro de Educação Infantil com crianças de zero a três anos, sobre o tema periodização do desenvolvimento, dada a importância de se ter conhecimento sobre esse assunto para desempenhar uma atividade docente direcionada ao desenvolvimento integral do indivíduo.**

Foram selecionados 12 profissionais da instituição, entre professores e auxiliares de creche. No curso, os participantes da pesquisa deveriam responder a dois questionários estruturados, sobre sua concepção a respeito do desenvolvimento infantil, um deles aplicado antes da formação e o outro ao término do curso. Em virtude da impossibilidade de dar continuidade às atividades propostas, foram colhidos apenas os questionários iniciais e realizados três encontros do curso de formação. Esses dados, no entanto, não serão analisados na dissertação.

Diante da exigência, devido às condições da pandemia de Covid-19, a pesquisa foi reestruturada, mantendo a análise somente a partir de cinco entrevistas realizadas após a interrupção do curso de extensão.

#### 4.1 DADOS DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um município no norte do estado Paraná, com população estimada de 2.898 habitantes, segundo IBGE (2020). O município possui apenas um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na área urbana, contando com 80 alunos matriculados e um total de 16 funcionários – cinco professores, cinco assistentes de creche, um funcionário da área administrativa, uma diretora e quatro funcionários de manutenção geral. A instituição atende às seguintes turmas: Integral A: 4 meses a 1 ano e 8 meses; Integral B: 1 ano e 8 meses a 2 anos e oito meses; Integral C: 2 anos e oito meses a três anos; Infantil IV: 4 anos; Infantil V: 5 anos.

A instituição é organizada por meio de uma proposta pedagógica organizada com a participação do quadro de funcionários, profissionais da educação do município, pais e comunidade escolar. Além desse documento, possui planejamento anual das atividades

pedagógicas a serem desempenhadas, e cada professor é responsável, de acordo com este planejamento anual, por elaborar seu planejamento semanal e diário. A prática pedagógica da escola, de acordo com o Plano Pedagógico, está ancorada na legislação vigente sobre educação infantil, a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

A rotina pedagógica do CMEI participante é norteada pela proposta pedagógica da instituição aprovada em 2014 e vigente até o presente momento. Essa proposta contou, em sua elaboração, com a equipe do CMEI naquele determinado momento e da comunidade escolar.

O documento é composto por 17 itens em seu sumário:

1. Introdução
2. Apresentação
3. Histórico da escola
4. Quadro de funcionários e identificação
5. As concepções que norteiam a proposta pedagógica da educação infantil
6. A articulação entre as ações de cuidar e educar
7. Diagnóstico social
8. Objetivos da escola
9. Regime de funcionamento, preferencialmente de forma ininterrupta durante o ano civil
10. Descrição do espaço físico, instalações e equipamentos
11. A definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/criança
12. A seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico
13. Articulação da educação infantil com o ensino fundamental, garantindo a especificidade do atendimento das crianças de zero a seis anos de idade
14. A avaliação do desenvolvimento integral da criança
15. Avaliação institucional
16. A formação continuada dos profissionais da instituição
17. Referências

Logo na introdução do presente documento encontramos a definição da proposta pedagógica da instituição: “A própria escola em movimento, que constrói no dia a dia seu trabalho educativo, discute coletivamente seus problemas, suas possibilidades de solução, e define de forma participativa as responsabilidades pessoais e coletivas a serem assumidas para a consecução dos objetivos estabelecidos” (Proposta Pedagógica, 2014, p. 6).

O documento não especifica desde que ano a instituição existe, mencionando que até 2003 atendia apenas crianças de zero a três anos e a partir dessa data passou a integrar o ensino pré-escolar “para suprir a necessidade da comunidade, pois as mães trabalhadoras precisavam de um local onde seus filhos fossem atendidos” (Proposta Pedagógica, 2014, p. 8).

Segundo consta nos registros, a instituição apresenta uma concepção histórico-cultural de mundo, no entanto em seguida afirma que cabe à escola desafiar o aluno a conhecer o

mundo no qual está inserido, desenvolvendo no aluno uma posição de engajamento, compromisso e participação que o sensibilize para sua dimensão humana.

É possível visualizar uma posição contraditória nesse documento, não tendo uma consonância sobre a concepção utilizada, evidenciando um ecletismo de teorias no momento da elaboração dele, uma vez que aponta uma concepção histórico-cultural e na sequência aborda perspectivas que não coadunam com a referida abordagem.

A proposta apresenta ainda que

É papel da escola viabilizar o processo de construção do conhecimento, ampliando o espaço para a ação do aluno, onde ele possa criar, inventar, operar, falar, discutir, produzir. Igualmente é necessário incluir nas ações pedagógicas, conteúdos de apoio à pessoa humana na perspectiva de também ajudar este aluno na área afetiva e espiritual, colaborando assim na construção de uma sociedade humana, justa, fraterna, solidária, ecológica, participativa e democrática, o que nos torna pessoas novas (Proposta pedagógica, 2014, p. 12).

Essa discrepância entre a visão que o documento aponta ter e os demais apontamentos realizados aparece ainda na descrição do que seria criança:

A criança é um ser lúdico que faz suas próprias construções através do brincar, do encenar, do estabelecimento de vínculos afetivos e de situações prazerosas que a auxiliam na construção e na reorganização de suas ideias e sentimentos sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesma. Ela amplia o conceito de mundo através da estimulação de suas habilidades, de desafios propostos, partindo do pressuposto de que já existe nela uma capacidade de adquirir o conhecimento, ou seja, que ela é um sujeito participativo e interativo na construção do conhecimento e de seu processo de desenvolvimento (Proposta Pedagógica, 2014, p. 15).

A articulação entre ações de cuidar e educar traz dados importantes para contribuir para o entendimento mais amplo das entrevistas realizadas com as professoras. Logo no início do texto já fica demarcado que a instituição acredita que seus objetivos pressupõem o cuidado e a educação de seus alunos, e a discussão se delimita aos aspectos de cuidado, não abordando a concepção de educação. São dedicados apenas dois parágrafos para discorrer sobre a relação cuidar e educar:

Por conseguinte, entende-se que as unidades de educação Infantil devem ir mais além da função de "guarda e cuidado", ou seja, que vem realizar um trabalho de forma planejada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças. Cabe ressaltar, porém, que a instituição educativa não substitui a ação da família. Pelo contrário, se configura como um lugar de interação e socialização das crianças. No cotidiano da Instituição Infantil o cuidar e o educar caminham juntos, por isso, necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre entidade e família (Projeto pedagógico, 2014, p. 21).

Observamos, pelo que expomos, que a proposta pedagógica da instituição não dá destaque a questão do ensino. Tangenciam este ponto, mas ele não é enfatizado.

#### 4.2 AS ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foram convidadas cinco profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a três anos para responder uma entrevista semi estruturada a respeito de sua concepção sobre o desenvolvimento infantil e a atuação pedagógica. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá – CAAE 27168519.7.0000.0104 (Anexo 1).

A escolha do instrumento de coleta de dados se deu por seu potencial em levantar dados inerentes à concepção de desenvolvimento infantil e prática pedagógica dos profissionais que atuam na instituição de ensino selecionada. Duarte (2004) salienta que uma pesquisa pode se valer de diversos instrumentais de coleta de dados, devendo o pesquisador avaliar as condições de realização e decidir qual o melhor instrumento para obtenção das respostas almejadas.

Nesse sentido, em relação à escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados, Duarte (2004, p. 215) pontua que

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitem escrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Entendemos, dessa forma, que esse instrumento de obtenção de informações foi pertinente aos objetivos da pesquisa.

A seleção dos participantes da pesquisa se deu entre os profissionais que já haviam sinalizado interesse em participar da pesquisa planejada anteriormente. A princípio, entramos em contato com a secretária de educação para informar a mudança no andamento da nossa pesquisa de campo, em função da pandemia de Covid-19, e a possibilidade de realizar uma entrevista com os professores e auxiliares de creche da instituição, como método de coleta de dados. Informamos ainda que as entrevistas aconteceriam de forma remota, diante da impossibilidade de contato pessoal, respeitando as medidas sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19.

Após autorização da secretária de educação, informamos à diretora do CMEI sobre a mudança no instrumento de coleta de dados e nos informamos sobre a viabilidade de os educadores que aceitassem participar da pesquisa, terem à sua disposição instrumental tecnológico na instituição para realizar os procedimentos por meio remoto. A diretora possibilitou a utilização desse instrumental e nos informou que os funcionários estariam cumprindo sua carga horária de trabalho de forma reduzida, em escala de plantão, por isso nem todos poderiam estar na instituição ou disponíveis para participar das entrevistas.

O convite para participar da entrevista se deu por meio de contato telefônico, com explicitação de como se daria a participação, como ocorreria a entrevista e seu caráter voluntário. Foram convidados os professores e auxiliares de creche que atuam com crianças de zero a três anos na instituição. A escolha por participantes desses dois cargos se deu pelo fato de que o espaço escolar deveria se ocupar da atividade de ensino em todos os momentos, bem como pelo fato de que as atividades são desenvolvidas de forma conjunta com professores e auxiliares de creche dentro da sala de aula. Assim, entendemos que ambos os profissionais são importantes para a compreensão do objeto de pesquisa. O convite foi aceito por cinco profissionais, sendo quatro auxiliares de creche e uma professora.

As entrevistas foram realizadas de forma remota e registradas em áudio entre os meses de setembro de 2020 e janeiro de 2021. A organização do cronograma se deu de acordo com a disponibilidade dos participantes. A entrevista aplicada aos participantes consistiu em um questionário semi estruturado, composto por 12 (doze) questões inerentes à compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a atuação dos entrevistados. A elaboração do roteiro de entrevista se deu sobre a base do primeiro questionário aplicado aos participantes do curso de extensão, buscando ampliar as perguntas de modo a facilitar o diálogo e a coleta de informações.

Foi utilizado o seguinte questionário para direcionar as entrevistas:

Sexo:

Idade:

Formação em nível de graduação e pós-graduação:

Tempo de formação:

Tempo de docência:

Tempo de docência na educação infantil:

Cargo:

1. Como você compreende o desenvolvimento humano? E de que forma ele ocorre?
2. Como ocorre o processo de aprendizagem?
3. Qual a finalidade da escola na educação infantil? (Você acredita que a escola de educação infantil está preparada para ofertar uma educação de qualidade? Quais critérios seriam necessários para atingir este objetivo?)

4. De que forma a organização da prática docente pode contribuir para construção de uma instituição de educação infantil que promova o desenvolvimento de seus alunos?
4. Qual o papel do educador no desenvolvimento psicológico da criança?
5. Que critérios são utilizados para selecionar as atividades realizadas com as crianças?
6. De que forma você organiza sua rotina de atividades?
7. De que forma são organizadas as atividades em turmas onde têm crianças de múltiplas idades e que apresentam situações de desenvolvimento distintas?
8. Em que aspectos o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo da criança auxilia o professor na prática pedagógica?
9. Quais atividades você realiza em sua prática para desenvolver as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória e abstração?
10. Qual a importância da relação afetiva entre professor e aluno?
11. Durante a sua formação, em qual disciplina foi abordado o desenvolvimento do psiquismo da criança? Você acredita que foram suficientes?
12. Quais autores você tem utilizado para fundamentar o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

Após a finalização das entrevistas, foi efetuada a transcrição. Conforme Duarte (2004), no processo de transcrição das entrevistas o pesquisador tem autonomia e dever de editá-las com objetivo de tornar o texto mais inteligível. Diante disso, as transcrições contam com pequenas alterações para melhor compreensão do texto, sem alterar seu conteúdo ou sentido.

Para garantir o direito de anonimato das entrevistadas os nomes apresentados são fictícios. Em meio à história da educação infantil permeada pela luta por reconhecimento e resistência dos profissionais para realizar um trabalho de qualidade mesmo diante das mazelas impostas pela realidade material. Decidimos nomeá-las como flores.

Emprestando as palavras de um poeta que versa sobre a beleza e força das flores que resistem todos dias as dificuldades enfrentadas.

Flor de resistência  
 Para Alan Mendonça e Ricardo Kelmer  
 Eu sei que somos frágeis como a flor  
 Porém se a flor resiste a cada inverno  
 Nós não aceitaremos esse inferno  
 E não sucumbiremos ao terror

Uma força nos une com vigor  
 Nossas armas são lápis e caderno  
 Pois queremos um mundo mais fraterno  
 Estamos de mãos dadas pelo amor

Vemos armas miradas á cultura  
 Pois o plano é levá-la á sepultura

E depois prestar a condolência

É tempo então das flores serem cactos  
E sairmos intactos aos impactos  
Nós seremos a flor de resistência  
(Dídimo, 2020, Np).

A seguir apresentamos algumas informações sobre as entrevistas.

#### 4.2.1 Dados das profissionais que atuam na instituição participante

Na presente pesquisa participaram cinco profissionais da instituição anteriormente mencionada, entre professores e auxiliares de creche, todos do sexo feminino, com a média de idade de 39 (trinta e nove) anos. Dentre as participantes, todos contam com formação em nível superior e pós-graduação, sendo duas com pós-graduação em educação infantil. O grupo apresenta uma média de 7,6 anos de atuação docente, e de 5,8 anos de experiência acumulada na educação infantil.

Tabela 2

##### *Faixa etária*

<b>Faixa etária</b>	<b>Total</b>
31-40 anos	2
41-50 anos	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 3

##### *Formação profissional*

<b>Formação profissional</b>	<b>Total</b>
Formação em nível superior	5
Pós-Graduação	3
Pós-Graduação em educação infantil	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre as profissionais que responderam o questionário, cinco têm graduação em Pedagogia e pós-graduação, inclusive os auxiliares de creche – cargo que exige apenas o ensino médio para sua ocupação.

Tabela 4

##### *Experiência em atuação docente ou em sala de aula*

<b>Tempo de formação</b>	<b>Total</b>
1-5 anos	2
5-10 anos	1
10-15 anos	2



---

Fonte: Elaborada pela autora.

A média estimada de formação do grupo é de 7,6 anos.

Tabela5

*Tempo de docência na educação infantil*

<b>Tempo de formação</b>	<b>Total</b>
1-5 anos	3
5-10 anos	1
10-15 anos	1

Fonte: Elaborada pela autora.

A média estimada de tempo de formação profissional é de 5,8 anos. O tempo estimado de formação geral do grupo é de 7,6 anos, e a maior parte dos profissionais atua entre um e cinco anos, em média, reforçando a necessidade de pensar sua capacitação especificamente para atuação na educação infantil.

#### **4.2.2 Análise e discussão das informações obtidas nas entrevistas**

A compreensão da realidade baseada na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural deve ser entendida como um resultado da relação entre singular, particular e universal. Um fenômeno expresso por um grupo ou indivíduo na sociedade não pode ser entendido de forma descolada da realidade. Quando nos propomos a realizar um trabalho de entrevista com determinado grupo, percebemos que isso não diz respeito apenas à realidade daquele indivíduo, mas reflete todas as implicações sociais de determinado fenômeno.

As entrevistas foram realizadas, em sua maior porcentagem, com auxiliares de creche. Chamou a atenção o fato de terem fornecido pouco material para a compreensão do pensamento acerca do desenvolvimento infantil, periodização do desenvolvimento humano e à concepção de aprendizagem, diante da brevidade das respostas fornecidas durante a entrevista. Entendemos, porém, que a entrevista não tem como objetivo ser a única forma de obtenção de dados de uma pesquisa, e sim um dos meios de acrescentar conhecimento ao objeto de estudo.

Vários fatores podem influenciar no decorrer de uma entrevista. Conforme destacam Boni e Quaresma (2005) ao selecionar a entrevista como um dos métodos de coleta de dados, o pesquisador deve estar preparado para lidar com as vantagens e desvantagens de cada modalidade possível. De forma geral os autores apontam uma série de fatores que podem interferir na qualidade e fidedignidade dos dados coletados em uma entrevista, a exemplo:

características e habilidades do entrevistador; características dos entrevistados; ambiente onde é realizada a entrevista; qualidade das questões elaboradas, dentre outras.

Boni e Quaresma (2005) ainda dão ênfase sobre o ambiente onde a pesquisa é realizada, apontando como um limitador para coleta de dados o receio dos participantes em resguardar a confidencialidade dos fatos expostos, onde muitas vezes os meios de registros acabam inibindo o discurso.

Nossa pesquisa ocorreu em meio a um período histórico de muita insegurança, mediante o avanço e agravo da pandemia mundial de COVID-19, os participantes estavam com as atividades docentes suspensas pelos decretos estaduais, indo até o espaço escolar de forma escalonada para preparar aulas remotas, na faixa etária da creche as atividades eram facultativas, não sendo obrigatório aos pais aderirem ao ensino remoto.

O meio possível para realização das entrevistas se deu através de chamada de vídeo, e o registro do material pela gravação em áudio da mesma, as entrevistadas utilizaram seus próprios celulares para realizar a ligação. Diante da ferramenta utilizada não foi possível garantir um espaço com tranquilidade para as entrevistas, as participantes se organizaram da melhor forma que foi possível na instituição.

O distanciamento promovido pelo meio de realização da entrevista também contribui para dificuldade em estabelecer um bom vínculo entre a entrevistadora e as participantes, limitando ainda as percepções gerais sobre as repostas apresentadas. Devido as dificuldades decorrentes da pandemia, a entrevista foi realizada apenas uma vez com cada participante, ilustrando desta forma o contexto mediante o qual foram produzidos os dados analisados. Isso pode ter contribuído para que as respostas fossem resumidas, breves. Esses aspectos necessitam ser levados em conta na compreensão das informações obtidas, muitas vezes esvaziadas de conteúdos.

Podemos inferir que esse esvaziamento também reflete a história, ainda muito precoce, da educação infantil como campo de ensino. Destacamos a fragilidade da formação acadêmica, pontuando que mesmo com formação adequada e muitas vezes maior que a mínima exigida para o cargo ocupado, visualiza-se, nas respostas, uma insuficiência de aporte teórico em relação à periodização do desenvolvimento infantil, sinalizando que ainda que indivíduo busque formação, o ensino ofertado não abrange de forma satisfatória esta temática.

O processo de análise das entrevistas se deu primeiramente pela organização do material coletado em áudio, seguido de sua transcrição e organização para melhor entendimento de leitura. Posteriormente, foram analisadas, em sua íntegra, e categorizadas pelos eixos que surgiram durante sua leitura.

Selecionamos três eixos principais para subsidiar a discussão do presente trabalho. O Eixo I, “Compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem”, traz a apresentação de como as participantes entendem essa temática, como forma de alimentar a discussão sobre como essas concepções impactarão a prática pedagógica. O Eixo II, “Função da escola de educação infantil”, analisa a proposição sobre os objetivos da instituição participante no que tange a seus objetivos como espaço de ensino. E, por fim, o Eixo III, “Organização da prática docente e as atividades realizadas”, condensa a discussão feita, buscando a relação entre os eixos anteriores.

#### 4.2.3 Compreensão sobre o desenvolvimento e aprendizagem

O presente trabalho, como já foi mencionado, tem como principal objetivo expor a defesa da necessidade de o professor dominar os conhecimentos científicos inerentes à periodização do desenvolvimento humano, como forma de subsídio para sua prática pedagógica, com vistas à promoção do desenvolvimento infantil. Durante o percurso teórico, pontuamos que os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural apresentam grande potencial para contribuir com a formação desses profissionais, principalmente os que atuam com crianças de zero a três anos, trazendo também a contribuição dos conceitos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Salientamos a importância de sua análise para a ilustração da defesa realizada, com ênfase no pressuposto de que a primeira questão apresentada às professoras durante a entrevista se referia à concepção de cada uma sobre o desenvolvimento humano. As cinco entrevistadas analisam o desenvolvimento a partir de uma visão maturacionista, entendendo que o desenvolvimento é um processo natural.

Mediante a questão “Como compreende o desenvolvimento humano e de que forma ele ocorre?”, obtivemos algumas respostas, relatadas a seguir:

Rosa:

O desenvolvimento ocorre de **forma contínua**. Às vezes não de maneira específica, mas a pessoa vai pelo resto da vida passar por desenvolvimento em cada passo, **de um jeito ou de outro**, ela vai se adaptando. (...) vai de acordo com a realidade da pessoa, acho que **vai depender dessa realidade que a pessoa está vivendo**. Dentro da turma percebemos este pela idade da criança. São duas idades diferentes [dentro da mesma turma] então a gente percebe (...), **vai de acordo com seu rendimento pela idade**.

Margarida:

**Desde a concepção da criança e com o passar do tempo**. Vai do desenvolvimento na evolução na gestação ao nascer. Já quando a criança nasce, cresce ao redor das pessoas.

Jasmim:

O desenvolvimento humano ocorre **desde a concepção daquela criança**, onde ela recebe da mãe, ainda na barriga, seus primeiros estímulos de percepção.

Hortência:

**Começa desde o berçário** (...). A mãe traz a criança, aí já temos que **começar o desenvolvimento humano desde ali do berço**, vamos dizer assim, para ele crescer uma pessoa, assim aprender a dividir a ser mais humano, repartir, a ser humilde. Porque se você não colocar certos tipos de limites, certos tipos de coisas, não tem como ser um desenvolvimento bom. Eu acho que é mais ou menos isso, eu acho que é mais ou menos por aí. Sempre ter muito carinho, dedicação com eles. Eu acho que é mais ou menos assim.

Violeta:

Ele ocorre junto com o desenvolvimento, **vai desde à concepção até o resto da vida**.

As respostas apresentadas demonstram que a compreensão sobre periodização do desenvolvimento humano, pelas profissionais entrevistadas, se configura como uma concepção maturacionista do desenvolvimento. As três primeiras respostas deixam essa afirmação bastante evidente, colocando nas condições biológicas os fundamentos para o desenvolvimento, ignorando os fatores históricos e culturais envolvidos no processo. Já quando mencionam que o desenvolvimento tem início apenas no ingresso da vida escolar, ignoram a totalidade do processo de desenvolvimento infantil. Até apontam questões sociais, mas parece que faltam elementos para uma compreensão mais ampla sobre a relação indivíduo e sociedade.

Além disso, a temática é pouco desenvolvida durante o processo de entrevista, deixando diversas lacunas para uma compreensão mais ampla do pensamento das entrevistadas; em certo ponto demonstrando dificuldade para desenvolver o assunto.

Em relação ao questionamento de como as professoras compreendiam o processo de aprendizagem, obtivemos algumas respostas:

Rosa:

Eles aprendem muito com **através de conversas, cantando músicas, mostrando como é pra fazer**, ensinando ali tudo como que deve ser feito. Depois que eles aprendem até ensinam os outros.

Margarida:

Eu acredito muito **em estímulos**, o que eles veem, ouvem e o que podemos estimular eles a fazerem. Nem tudo que passamos eles vão aprender. Às vezes **têm coisas que a gente nem ensina**. Então, a gente tem que estimular eles [sobre seus alunos do berçário] eles são muito espertos desde bebês. A gente já nota essa inteligência deles. Então, **tudo é o estímulo** no chamar a atenção deles, cantar para eles. São coisinhas

assim. (...) coisas que movimentam eles, já atraem eles. Então são coisinhas assim que fazem toda a diferença.

Jasmim:

A aprendizagem, eu também acredito que é após o nascimento. Desde os 0 anos de idade ele vai receber os primeiros **estímulos, que é o que vai acarretar a sua aprendizagem significativa**. Por exemplo, estímulo da mãe quando a criança, a sua atenção ao choro, tudo isso vai ser aprendizagem da criança, nos primeiros aninhos de vida.

Hortência:

(...) **através de atividades práticas**, porque eles não têm muito como aprender a ler, a escrever, então passamos mais as práticas mesmo. É como se diz, o verdadeiro colocar a mão na massa, é massinha, deixa eles a vontade. **É livre, atividade livre**, é jogando bola, pulando corda, apesar que eles não conseguem, a gente faz aquelas baixinhas [atividade de pular corda], a gente vai trabalhando com eles assim. Porque eu aprendi que o aprendizado deles ali é mais isso. Para escrever, pra aprender a ler, cores [não conseguem], cores algumas eles conseguem, diferenciar o verde, amarelo, azul, as cores mais fortes, as mais claras eles não guardam. Quando passa mais pra frente [próximas etapas do ensino] é mais trabalhar, eu acho que ali [na educação infantil] ele é mais livre mesmo, não tem muito o que fazer não. Porque se você coloca eles pra fazerem um desenho, pintar um desenho, uma letra, eles confundem muito. Então, você trabalhando com eles livres eles aprendem mais.

Violeta:

Eu acredito **que o meio que a criança fica e vive e o jeito que ela é estimuladas e dá por imitação**. Eu acredito muito, assim como é o meio que ela vive, com um meio escolar, como a sociedade em si contribui para o desenvolvimento.

As respostas de Rosa e Margarida denotam que o professor teria um caráter secundário dentro do processo de aprendizagem. Rosa pondera que após dominar determinado conhecimento a própria criança teria adquirido condições para transmiti-lo a outros indivíduos, dando a essa atividade um caráter pouco científico e planejado, mas bastante prático. Margarida infere que no desenvolvimento infantil existem conhecimentos inatos, que não carecem ser transmitidos.

Ainda em relação às proposições que relegam o papel do professor a segundo plano, temos as afirmações de Violeta, Jasmim e Margarida, que ponderam que o papel do professor no processo ensino e aprendizagem seria o de estimular o aluno. Hortência destaca que o aprendizado se dá por meio de atividades livres.

As professoras entrevistadas concebem o desenvolvimento como decorrente de fatores biológicos, e apresentam uma compreensão de criança que aprende também por meio dos estímulos recebidos, provavelmente influenciados pela visão piagetiana que permeia a educação desde a década de 1930.

Reafirmando a proposta trazida no presente estudo destacamos, conforme já mencionado anteriormente, que Vigotski (2010) aponta que existe uma relação de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, no entanto demarcando que esses são processos diferentes. A aprendizagem ocupa um lugar de promotora do desenvolvimento dos processos internos da criança, mas ocorrendo somente quando há um direcionamento desse processo. O desenvolvimento segue a aprendizagem.

O objetivo do ensino e da aprendizagem deve ser sempre promover o desenvolvimento das máximas possibilidades da criança e, para isso, o ensino não deve ficar preso ao desenvolvimento, mas sempre estar um passo à frente dele. Uma prática de ensino voltada ao que a criança já sabe fazer se torna ineficaz na tarefa de promover o desenvolvimento do educando (Vigotski, 2010).

Abrantes e Martins (2007) apresentam a importância de a prática docente estar pautada em conhecimentos científicos, tanto no que tange aos conteúdos curriculares como ao desenvolvimento do psiquismo da criança. No caso dessas professoras, sua concepção maturacionista concede pouco protagonismo à escola como promotora de desenvolvimento, porque evidencia uma carência de conhecimentos científicos sólidos para desenvolver a presente discussão.

Compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem teórica que pode contribuir para a prática pedagógica promotora do desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, no entanto dentro do campo científico não existe uma hegemonia no que tange aos conhecimentos ou abordagens teóricas no que se refere à periodização do desenvolvimento humano e ao atendimento pedagógico para crianças em faixa etária de zero a três anos, ou ainda um consenso sobre qual seria a abordagem com melhor potencial para contribuir para o trabalho docente.

Essa convivência simultânea entre diversas linhas de pensamentos para explicar os fenômenos inerentes à existência humana, já era apontada por Vygotsky (1996), que defendia que para haja avanço na produção do conhecimento científico é necessária a superação dessas diversas abordagens de explicação dos fenômenos psicológicos, o que só é possível por meio da utilização de um método que seja capaz de compreender a realidade com toda sua complexidade.

Contudo, sabemos que essa proposta não foi alcançada pela sociedade, pois ainda convivemos com divergentes linhas e abordagens sobre o desenvolvimento humano dentro da educação, que permeiam as construções teóricas e documentações que fundamentam a prática

na área. No caso das profissionais entrevistadas, aquilo que propõe Vigotski acerca da superação de uma visão maturacionista, presente em sua época, ainda permanece.

A convivência de diversas abordagens teóricas dentro do campo da educação não se faz como a única problemática enfrentada na educação infantil. Outro obstáculo na produção científica e do conhecimento, tanto da Psicologia quanto da Pedagogia, como já mencionado nas palavras de Duarte (2001), é o chamado ecletismo, no qual reside uma sobreposição de diversas teorias, utilizadas de forma análoga, sem critério de aproximação ou preservação das propostas teóricas originais, com distorção de sua essência e promoção de um “recorta e cola” de diversos autores.

Essa perda do valor do conhecimento científico e a manipulação das teorias sem preservação de sua essência, não é algo inerente ao público pesquisado em específico. Entendemos que, conforme mencionado por Tonet (2013), cada período histórico tem suas necessidades e demandas por produção de conhecimento, e este sendo sempre a resposta a uma necessidade daquele momento. Com a educação infantil não é diferente.

Nagel (2018) realiza um resgate histórico sobre o desenvolvimento do pensamento moderno e pós-moderno na educação brasileira, destacando que cada período histórico é responsável por uma mudança na relação da sociedade com o conhecimento, dando ênfase ao período pós-segunda guerra mundial.

A desaprovação pós-guerra, na Europa, do nazismo, do fascismo e do estalinismo carrega, consigo, a rejeição a conceitos como universalidade, totalidade, sistema, verdade, objetividade, método, disciplina, poder, tradição, projeto, nacionalidade, utopia, futuro, entre tantos outros, garantindo, desse modo, o florescimento de uma nomenclatura antes pouco usada, mas, naquele momento, capaz de falar de coisas contrárias aquele universo teórico, político, econômico e social, agora desacreditado. De modo gradual, outros termos aparecer substituindo os até então existentes, dando corpo, assim, a exposições sistemáticas e que, mais tarde, serão classificados como típicos da pós-modernidade. Palavras como particular, regional, local, descentralização, relatividade, cultura, consenso, flexibilidade, autonomia, criatividade, subjetividade', em fluxo reducionista constante, subiram ao pódio das expressões emergentes no meio de outras tantas, também afirmadas (Nagel, 2018, p. 23-24).

Nas palavras do autor, esse discurso pós-moderno do conhecimento provoca a transposição da valorização do compromisso social para a autonomia narcísica, dando ênfase à centralidade na liberdade pessoal, na subjetividade e na relatividade. No Brasil, a base de desenvolvimento da educação se dá sobre os norteadores do estruturalismo, do funcionalismo e do positivismo, com ênfase à valorização das coisas práticas como efetivas, dando elementos de ecletismo e coesão a diversas vertentes de pensamento. Dessa maneira,

percebemos que as informações apresentadas por esse grupo entrevistado estão relacionadas a um contexto muito mais amplo, não podendo ser compreendido apenas como um fato isolado, dos profissionais que atuam nessa instituição.

Quando perguntamos quais autores são utilizados pelas professoras para fundamentar o desenvolvimento da prática pedagógica, Hortência mencionou a BNCC, Piaget e Vigotski; Violeta citou Paulo Freire e Vigotski; Rosa citou Piaget, Vigotski e Wallon; e, finalmente, Jasmim citou Maria Montessori, Vigotski, Dermeval Saviani e Rubem Alves. Embora tenham mencionado esses autores, no decorrer da entrevista suas ideias foram poucos exploradas pelas professoras. A impressão que temos é que foram autores com os quais tiveram contato em algum momento, mas que ainda não se apropriaram dos conceitos abordados por eles.

Dentre todas as falas, emprestamos as palavras da nossa entrevistada Rosa para ilustrar essa conclusão: “Eu procuro, assim, aqueles que mais marcou a gente. No caso, eu tenho vaga lembrança do que eu estudei, e tem Piaget, Wallon, Vigotski e outros autores, e que **cada um deles tem uma linha de pensamento diferente, e isso ajuda bastante**”.

Destacamos que essa é uma realidade da instituição de forma geral, uma vez que ao realizarmos análise de sua proposta pedagógica, não foi possível identificar uma homogeneidade teórica que tenha embasado a construção do documento.

A instituição em que os profissionais que responderam as entrevistas trabalham possui registro de uma proposta pedagógica que está vigente desde o ano de 2014, até o presente momento, na qual constam, em seu capítulo 5, as concepções que norteiam a proposta pedagógica da educação infantil. São mencionados autores como Paulo Freire e Antunes (2002) e Pinto e Sarmiento (1997), mas que não constam na lista de referência. Esse fato dificultou a compreensão sobre quais autores embasam a prática pedagógica, o que pode contribuir também para que as professoras não consigam deixar claro os autores de referência para a prática desenvolvida.

Nosso objetivo não é julgar a instituição de forma negativa, mas compreender de que forma os percursos históricos da educação infantil, atrelados ao processo de desenvolvimento do conhecimento teórico no campo da educação, podem impactar na dinâmica das instituições de educação infantil. Assim como na Seção III deste trabalho, ao ser realizada a análise das produções teóricas sobre a educação infantil, esbarramos nessa mesma limitação quanto à clareza metodológica dos materiais encontrados.

Esse retrato de como estão estruturadas as produções teóricas na área gera impacto na atividade prática docente, uma vez que, assim como relata nossa entrevistada Hortência –



“gosto de ver coisas na internet” – os meios de acesso a materiais digitais são muito utilizados no campo da pesquisa para os docentes embasarem sua atuação.

Outro destaque importante a ser feito, que compactua com a discussão sobre os fundamentos científicos para embasamento da prática docente, diz respeito ao movimento de valorização dos conhecimentos práticos em detrimento das produções teóricas. Hortência, por exemplo, em outro ponto da entrevista, relata que sua relação com o ensino se dá “mais através de atividades práticas, porque eles não têm muito como aprender a ler, a escrever, então a gente passa mais as práticas mesmo”.

Esse recorte ilustra um pensamento recorrente entre as participantes: de que existe uma cisão entre os conteúdos pedagógicos e o que elas chamam de atividade prática, dando a impressão de que existe a valorização de certos conhecimentos que ainda não podem ser alcançados por crianças em faixa etária menor, por isso a ênfase deve se dar nas atividades práticas, sem destacar os conhecimentos científicos que devem nortear tais atividades – por exemplo, porque ensinar cores, porque utilizar a música, etc.

Para contrapor essa perspectiva sobre os conteúdos na educação infantil, consideramos as palavras de Both (2016, p. 127-128) ao afirmar que

Na perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica o conhecimento capaz de promover as capacidades humanas não é somente aquele materializado na escrita, mas, também, em outras formas de objetivação como nos gêneros musicais, nas artes, no cinema, no teatro. Todos integram o patrimônio cultural da humanidade que necessita ser apropriado por cada indivíduo para formar e promover o desenvolvimento das suas capacidades humanas.

No que se refere aos conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento humano, podemos identificar nas entrevistas uma concepção superficial sobre a temática, sem um aporte teórico consistente que fundamente os posicionamentos, se aproximando muito de uma concepção fundamentada pelo senso comum.

Do que pode ser apreendido durante o processo de pesquisa, é que a instituição apresenta uma concepção naturalizante de desenvolvimento, considerando que o sucesso ou não da criança depende de suas potencialidades individuais, e que os professores apenas precisam acompanhar esse processo. Essas concepções são muito próximas das pedagogias do aprender a aprender, conforme mencionamos anteriormente, que são muito fortes dentro do campo educacional. Entretanto, são totalmente contrárias ao defendido pelo presente trabalho como embasamento para o desenvolvimento infantil, que objetiva que a criança consiga atingir suas máximas possibilidades e se apropriar de todo conteúdo acumulado pela humanidade.

Essa postura de não avançar para além das possibilidades já alcançadas pelas crianças, é vista, de forma geral, no material coletado, e ilustrado, de forma precisa, na fala da Hortência: “[Realiza as atividades] Dentro do que eles consigam trabalhar, nunca faço uma coisa fora. Se eu vejo que eles conseguem fazer mais prática eu vou pra prática, se eu vejo que eles conseguem alcançar alguma coisa na teoria eu vou pra teoria” – evidenciando uma limitação no que tange às possibilidades de promover o desenvolvimento dos alunos.

Mukihina (1996) destaca que o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil é imprescindível para que se consiga direcionar o processo de aprendizagem da criança e promover seu avanço. O ensino avança e cria possibilidades para o desenvolvimento.

Entendemos que a abordagem selecionada para fundamentar o presente trabalho se contrapõe às abordagens maturacionistas, que atribuem ao desenvolvimento a condição básica para a aprendizagem, principalmente aqueles que se fundamentam nas chamadas Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil.

Reafirmamos o que Pasqualini e Martins (2008) ponderaram sobre os impactos negativos dessas proposições em relação ao desenvolvimento de uma prática de qualidade dentro da educação infantil. Uma vez que essa corrente teórica defende que as instituições de educação infantil devem ser vistas como apartadas das demais instituições de ensino, o ato de ensinar deve ser visto como negativo dentro da educação infantil, e principalmente a dependência do conceito de aprendizagem, a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo.

Nesse viés, apreendemos, conforme citado anteriormente, que a concepção adotada pelas professoras da instituição participante, parte desta visão maturacionista do desenvolvimento, pautada na divisão etária para avaliar as possibilidades de desenvolvimento e intervenções junto à criança.

Ressaltamos as palavras da Hortência quando afirma: **“Aí, quando passa mais pra frente é mais trabalhar, eu acho que ali, eles são mais livres mesmo, não tem muito o que fazer não”**. Esse posicionamento demonstra um desconhecimento do processo de periodização do desenvolvimento e da importância das aquisições realizadas na educação infantil para os ganhos educacionais nas etapas posteriores do ensino. Essa distinção desvaloriza as atividades realizadas pelos alunos da educação infantil, dando apenas um caráter de temporalidade, até que eles tenham a possibilidade de realizar atividades ditas teóricas. A ênfase na palavra “livre”, também sugere esse caráter não valorativo das atividades realizadas na educação infantil e a ausência da participação do professor conduzindo a atividade, como se apenas a criança fosse protagonista daquele momento.

É possível visualizar esse posicionamento pelas respostas apresentadas durante a entrevista.

Hortência:

A gente decidiu fazer assim mais no livre, deixar mais no livre mesmo, (...) Deixava livre, brincar, jogar bola, bambolê, Atirei o Pau no Gato, Ciranda Cirandinha, nós ficávamos a tarde toda brincando com eles.

Rosa [sobre a rotina da turma]:

Tem um tempo livre ou as atividades direcionadas. Então, é tudo é planejado para aquela turma ali, tem um tempinho, tipo, para cada coisa. Tem uma rotina dentro de cada sala. A gente deixa eles um tempinho livre e depois faz alguma atividade ou vice-versa, depende como que está o humor de cada um. (...) Às vezes você planeja uma coisa agora e deixar eles livres depois e às vezes não dá. Aí precisa inverter, deixar o momento livre e depois fazer a atividade.

Margarida:

A gente também gosta muito de levar em área aberta para ter um espaço maior para correr, andar ou engatinhar e com eles não têm muitas coisas a mais. Eu não sei te dizer, mas isso é o que a gente mais faz com eles, sabe? Levar em ambientes diferentes, tentar não ficar o tempo todo dentro da sala, porque isso causa estresse neles, eles ficam meio irritados se ficam o tempo todo ali dentro. Então, a gente inventa coisas novas para eles se desestressarem.

Feitas essas considerações gerais sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem, nos debruçamos, no próximo item, sobre qual o papel da escola de educação infantil, quais objetivos ela apresenta em relação ao aluno e, principalmente, qual o papel da escola dentro do processo de formação humana do aluno.

#### **4.2.4 Função da escola de educação infantil**

A Psicologia Histórico-Cultural compreende que a escola deve se ocupar da tarefa de proporcionar ao aluno a apropriação das formas culturais mais desenvolvidas disponíveis na sociedade na qual ele está inserido. Conforme fica destacado nas palavras de Scherer (2010, p. 20):

A educação, entendida como atividade exclusivamente humana e, portanto, consequência da ação laboral do homem, é fator de mudança, renovação e avanços; como tal, deve priorizar o atendimento à criança e sua formação integral, por meio da apropriação das criações humanas. Enfim, é uma atividade social sem a qual o gênero humano não se reproduz, uma vez que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos depende especialmente do conhecimento que lhe é transmitido. Com sua interiorização, modifica-se não só a forma, como também o conteúdo da atividade mental da criança.

Para isso, é necessário que esse processo seja direcionado e planejado pelo professor, porque apenas as capacidades inatas da criança não são suficientes para atingir o objetivo. Além do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural também utilizamos no presente trabalho autores da Pedagogia Histórico-Crítica, visto que ambas as abordagens utilizam como aporte metodológico o Materialismo Histórico-Dialético de Marx. Em nosso entendimento, essas teorias apresentam a melhor possibilidade de compreensão da realidade e comungam de ideias análogas no que tange à educação. O diálogo entre essas abordagens se faz necessário pelo fato de a Psicologia Histórico-Cultural não se apresentar como uma teoria pedagógica, necessitando do complemento da Pedagogia para desenvolver discussões mais amplas no campo educacional.

Both (2016), ao tratar da relação entre os conhecimentos difundidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que esta tem um posicionamento de oposição aos defendidos pela escola tradicional. Esse contraponto se dá principalmente no que se refere à negação da escola tradicional e à consideração do caráter histórico do ser humano.

Defendendo que a escola tem que objetivar a transmissão de conhecimentos mais elaborados da sociedade, durante o processo de entrevistas questionamos as professoras sobre a finalidade da escola de educação infantil, coletando as seguintes respostas:

Rosa:

A escola está ali para ajudar a formar novos cidadãos, para ensinar a contribuir para ela [criança] **poder se tornar uma pessoa tranquila dentro da sociedade**, então, a escola vem com essa finalidade.

Margarida:

Muitos falam que é só cuidar, mas eu acredito que vai muito além disso. **Levar eles a conhecer um mundo novo, interagir na socialização com outras pessoas**, crianças, afetividade, criar afeto, carinho, amizade, acho que vai além de só cuidar.

Jasmim:

Acredito que é de lá [educação infantil] que acontece o primeiro suporte **ensino e aprendizagem daquela criança**. A escola tem que ser acolhedora, tem que ser uma escola estimulante, precisa sempre buscar pelo melhor da criança.

Hortência:

[O CMEI] não só escola, ali conta de um tudo, não só aprendizagem como escola. Eu acho que precisa de carinho, amor, reconhecimento, acolhimento dos pais primeiramente. Porque, eu acho assim, numa escola, chegar na escola, imaginou você chegar em um CMEI e for entregar sua criança para um professor do berçário e professor te receber com aquela cara... tipo assim ... Tem que ter um afeto, assim importante. A creche tem que ser acolhedora, escola, pré, principalmente creche, somente os pequenos. Porque se você não acolher, se você não consegue acolher o pai,

vai conseguir acolher a criança? Eu penso isso. É um conjunto. Eu acho que está faltando aqui, agora. Na minha opinião, fundamental mesmo é isso aí.

Violeta:

No meu ponto de vista, eu acredito que ainda falta muito para a educação infantil. É vista como assistencialista e não como centro de educação.

As professoras entrevistadas apresentam uma visão de que o objetivo das instituições de educação infantil seria o de adaptar a criança ao convívio em sociedade, sendo opinião expressa nas palavras de Rosa e Margarida. Já no discurso de Hortência fica evidente a cisão entre cuidar e educar, relação discutida na Seção II deste trabalho. E, por fim, apenas Jasmim cita um objetivo relacionado ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na criança.

As instituições de atendimento a crianças de zero a três anos foram consolidadas com base em uma demanda e um modelo que não visava a escolarização e o ensino. A mudança de concepção foi fruto de movimentos de defesa a um atendimento educacional para essa faixa etária, o que não exime de toda sua carga histórica e abre a exigência de construção de um novo percurso dentro do campo educacional.

Esse cenário promoveu a convivência, dentro da educação infantil, de uma contradição entre o objetivo dessas instituições, que divergem entre exercer atividades de ensino ou de cuidados, o que impacta diretamente na relação entre professores, alunos e na apropriação de conhecimentos científicos para embasar as atividades realizadas pelos docentes. Mostra-se uma modalidade de educação que tem sua origem associada ao avanço da sociedade capitalista, ressignificação do papel da mulher na sociedade produtiva e necessidade de solução para a demanda subjacente, que seria o cuidado dos filhos dessas mulheres que precisaram ser incorporadas ao mercado de trabalho.

As professoras entrevistadas deram grande ênfase à necessidade de transmitir confiança às crianças, valorizando mais fatores emocionais do que fatores relacionados ao processo de aprendizagem de conteúdos curriculares. Quando apresentada a questão sobre qual a importância da relação afetiva entre professores e alunos, recebemos as seguintes respostas:

Jasmim [Professor]:

Cuidar do que ele fala para essa criança e ser um incentivador. Porque dependendo da forma que ele trata aquela criança, desde o momento que ela chega na porta da escola, da sala de aula, seja numa palavra, numa troca de fralda, no momento de banho, no momento de brincadeira. Ele fala para essa criança ele também pode estar agindo psicologicamente de forma positiva ou negativa na vida daquela criança. Porque a criança, desde pequena, já tem a percepção psicológica, entende que é bem tratada ou maltratada. Então, acredito tem que saber muito bem, tem que pensar muito pelo que a

gente fala (...). Porque a realidade deles às vezes é bem diferente da nossa, até o contexto familiar deles né? (...) O professor tem que ter um afeto, ter uma relação interpessoal, relação coletiva satisfatória, porque tem uns que não têm afeto, não têm e, conseqüentemente, a criança vai notar que tem uma coisa diferente, o bom ou mau humor do professor. Ele também é um amparo para aquela criança, da mesma forma da interpretação do choro, do riso deles... tem que ter o lado afetivo desenvolvido.

Hortência:

Eu acho que precisaria mais [carinho/afetividade], não é só uma escola, ali conta de um tudo, não só aprendizagem como escola. (...) precisa de carinho, amor, reconhecimento, acolhimento dos pais primeiramente, (...) tem que ter um afeto, assim é importante, a creche tem que ser acolhedora, escola, pré, principalmente creche, somente os pequenos, porque se você não acolher, se você não consegue acolher o pai, vai conseguir acolher a criança, eu penso isso, é um conjunto. (...) CMEI é um conjunto de criança de tudo quanto é tipo, tem criança pobre, médio, rico, tem tudo, aí tem criança que chega que você vê que está precisando de um carinho, de um afeto, de um abraço, que eles vêm na gente, pega confiança, quer abraçar, quer beijar.

Violeta:

O educador tem que ser uma pessoa centrada, calma, trabalhar uma atividade que envolva a criança, para que ela tenha segurança. A criança, muitas vezes, no começo, tem medo de muitas coisas. Eu acredito que o educador, ele tem que passar essa segurança para trabalhar atividade e trabalhando até que a criança se sinta segura para fazer as atividades. (...) para eu conseguir trabalhar bem com eles eu preciso ter uma afinidade, uma afetividade. Porque uma criança, nessa fase que nós trabalhamos, ela depende muito de carinho, porque ela sente ausência da mãe, ela precisa de uma companhia, então ele é primordial, você tem que abraçar muitas vezes, tem que dar uma paradinha, pegar no colo. Às vezes tem uma mais necessitada. Então tem que ter todo esse envolvimento entre educador e a criança.

Rosa:

O papel do professor, nesse sentido, vai ser ele incentivar muito a criança. Incentivar que a criança participe de todas as atividades. Tem inúmeras maneiras pra fazer esse processo de simulação para a criança poder aprender que ali está sendo a descoberta dela. Ela vai descobrir tudo ali ao redor dela, através dessa simulação com o professor. (...) tem que ter a confiança entre um e outro. Se a criança não confiar, ficar com aquela desconfiança, ela não se libera ali para aprender. Ela vai ficar sempre com receio de se aproximar do professor. E o professor também tem que gostar muito da profissão e cativar a criança, sentar nas cadeirinhas, conversar, se aproximar nas brincadeiras. Então, a confiança tem que estar bem forte ali para ter um bom desenvolvimento, senão não dá certo.

Margarida [Conhecimentos sobre o desenvolvimento do psiquismo]:

Ajudaria na forma de desenvolver algum afeto com aquela criança, de forma que vai chamar a atenção dela para alguma atividade que ele goste.

[Relação afetiva entre professor e aluno]:

Eu acho que gera aquela confiança. Quando eles chegam para a gente, a gente não se conhece, eles são estranhos e a gente também é estranho para eles. A partir do tempo

de convivência de todos os dias vai criando aquela afetividade, cria amor e eles confiam na gente, passam a ter confiança na gente. Então, eu acho que o mais importante é a confiança que eles têm na gente.

Os professores falam da importância do afeto, o que consideramos imprescindível no processo ensino e aprendizagem. No entanto, parece não compreenderem a unidade afeto-cognição, dando destaque aos aspectos afetivos, ao “amor”, como se isso, sozinho, promovesse o desenvolvimento do aluno, desvalorizando os conhecimentos científicos.

Dando sequência à análise das entrevistas, os relatos indicam que a instituição ainda convive com o binômio cuidar e educar como objetivos de trabalho. Encontramos, inclusive, na proposta pedagógica da instituição, um capítulo exclusivamente dedicado à essa discussão, intitulado “A articulação entre as ações de cuidar e educar”.

Um ponto importante a ser discutido nas instituições de educação infantil é o caráter crítico dos profissionais, que precisam avaliar sua realidade e compreender o contexto no qual estão inseridos. Por essa razão, apresentamos o seguinte questionamento: Quais aspectos poderiam ser melhorados na educação infantil?

Rosa:

Para ofertar uma educação de qualidade eu acho que precisaria da união de todos, colaboração, compreensão do outro, e vai acontecer muita coisa ali envolvida. Sempre vai ter pessoas que vão se desentender por causa de tal coisa. Eu acho que a união das pessoas envolvidas ajudaria bastante.

Margarida:

Com poucos materiais em mãos você consegue fazer um monte de coisa com as crianças: desenvolver habilidade, curiosidade delas... E eu acredito que tem muita coisa rica assim na creche.

Violeta:

Eu acredito que vai das pessoas. O poder público dar mais valorização para o profissional da educação infantil, porque eles tratam diferente das outras instituições. Ter mais formação e ver que a educação infantil é a primeira no desenvolvimento da pessoa para o resto da vida.

Entre os pontos de vista apresentados não se percebe um posicionamento crítico das profissionais. Apenas Violeta pontua uma discrepância entre o suporte recebido do poder público em relação às creches, se comparado a outras modalidades de ensino. A fala de Margarida chama a atenção, porque acredita que não existe a necessidade de mudança e relata que mesmo com a precariedade de material ainda existe um ponto positivo no trabalho do CMEI, afirmando que os profissionais conseguem atuar mesmo com pouco suporte.

Na sequência desse questionamento foi apresentada a seguinte proposição: No seu ponto de vista, o que precisa ser alterado nas configurações das instituições de educação infantil para se obter uma educação de qualidade?

Hortência:

Para mudar, olha, falar para você bastante coisa, em ver educação em vista de antes está bem melhor, tem mais respaldo, mais falta curso.

Violeta:

O que é mais importante é a formação profissional na educação infantil ser mais levada a sério, em questão da importância, que ela é um centro de educação e não assistencialismo.

Rosa:

Aqui é tranquilo, na minha turma e tranquilo então a gente consegue conciliar, mas eu acho que para a instituição era diminuir o número de crianças na sala, procurar aumentar uma turma e claro ter mais funcionários. Não adianta aumentar a turma se não tiver funcionários ali para trabalhar naquela turma, se não vai sobrecarregar outras pessoas. Então eu acho que é isso para ter uma instituição melhor.

Margarida:

Eu acho que não tem nada para ser melhorado ou mudado. O que deveria mudar mesmo é a família, os pais participarem mais porque a gente tem essa dificuldade de que os pais estejam mais presentes com a criança.

Jasmim:

A gente vê pelo lado profissional. Eu acho que o espaço da sala de aula tinha que ser maior ou com mais espaço, ou com mais uma pessoa na sala de aula, ou com menos crianças. (...) Eu acredito que tem muita criança, pouco espaço e muitas vezes pouco pessoal de apoio. Porque que a gente não tem o pessoal de apoio, por exemplo, um fono e psicólogo disponível. (...) A questão maior mesmo, na minha opinião, é o espaço, a superlotação da sala, crianças... um berçário, por exemplo, de 14 crianças para dois professores. Eu acho assim, ou é mais profissional que muitas vezes enviavam ou menos crianças, para poder ter um atendimento mais aprimorado. A gente procura fazer o nosso melhor dentro desse espaço.

Nesse sentido, em relação à dinâmica da instituição, apenas Margarida não apresenta queixas ou sugestões de mudanças, enquanto as demais apresentam a necessidade de maior formação para as profissionais e readequação do espaço físico ou quantitativo de alunos na sala de aula.

Como afirma Vigotski (2001), para que ocorra a superação do conhecimento espontâneo é necessário ter acesso aos conhecimentos científicos, só assim é possível formar os conceitos em relação aos conteúdos elaborados pela ciência. Os cursos de formação inicial e formação continuada necessitam instrumentalizar melhor os professores, para que eles



percebam o potencial que a educação infantil tem na formação humana dos alunos, desenvolvendo neles, desde os primeiros anos, a atividade de estudo.

Não podemos deixar de mencionar que as cinco professoras estavam participando do curso de formação, o que denota interesse em ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento do psiquismo e a prática educativa.

#### **4.2.5 Organização da prática docente e as atividades realizadas**

Este eixo é muito importante para compor a discussão apresentada e fornecer material para responder ao questionamento central desta pesquisa – sobre o impacto e a importância dos conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento infantil para a prática docente. Da mesma forma que Pasqualini (2010b), defendemos que o ato educativo deve estar voltado para a conquista das qualidades humanas pelos seus alunos, devendo ser organizado de acordo com esse objetivo.

Interessa-nos investigar como as professoras organizam as atividades pedagógicas, se levam em conta as características do desenvolvimento do psiquismo da criança de acordo com a turma que trabalham. Salientamos, porém, que em momento algum pretendemos promover uma análise de forma a culpabilizar os profissionais ou apontá-los como únicos responsáveis pelo atual cenário da constituição do ensino da instituição participante. Nossa intenção é realizar uma reflexão fundamentada no arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural como forma de levantar hipóteses e enriquecer as produções teóricas voltadas ao campo da educação infantil.

Conforme já mencionado, esta Seção apresenta os resultados obtidos em entrevistas realizadas com profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil, que atuam com crianças de faixa etária de zero a três anos. Para uma melhor compreensão do leitor, apresentamos as respostas obtidas com a questão sobre a realização de organização da prática pedagógica dentro da instituição. Entendemos que é importante a transcrição da fala das educadoras, por retratarem de forma mais verossímil o fenômeno, iniciando nossa exposição pelo questionamento de como as professoras entrevistadas relacionam sua prática de trabalho com a qualidade na educação infantil.

Rosa:

Ele [professor] tem que ter a sua rotina ali, depois do planejamento que ele produz semanal. As atividades, conforme ele [Aluno] consegue. Eu creio que dessa maneira o professor consiga fazer essa diferença para as crianças e para os alunos. Nós temos o planejamento anual, que a gente divide em bimestres, e tem o semanal, que a gente desenvolve os conteúdos por semana.

Margarida:

Ah! Eu acho que buscar mais e mais a conhecer coisas novas, estar sempre atualizado nas novas propostas. Eu acho que a gente tem que estar sempre disposto a aprender mais, buscar mais.

Jasmim:

O professor tem que ser uma pessoa que gosta de trabalhar, que gosta de criança, o primeiro requisito. Tem que ser uma pessoa dedicada, que **conhece todo processo de ensino**. Porque tem que ser um professor estimulador, também ativo, participativo e procurar sempre ir de acordo com a faixa etária da criança. Não adianta nada preparar uma aula que não condiz com a realidade daquela sala de aula também.

Hortência:

Eu sempre procurei trabalhar dentro, como se diz, assim, dentro do que eles consigam trabalhar, nunca faço uma coisa fora (...). Eu respeito sempre dentro da idade deles. Não tentei fugir não, porque eles falam assim: é uma aula fraquinha, mas é o que eles conseguem fazer. Se tentar forçar um pouquinho eles já não querem, dá preguiça, e você levando assim, fazendo mais o prático ali, com blocos, tapete pedagógico, uns brinquedos pedagógicos e trabalhando aquilo que você quer deles, é melhor. é bem mais produtivo, vamos dizer assim.[Hortência cita exemplo de um acordo realizado entre a equipe pedagógica como solução para conseguir desenvolver atividades com turmas de nível de desenvolvimento distinto: reduzir o planejamento a atividades práticas]

Violeta:

Acredito que buscando mais formações, conhecendo mais o público, a criança que está trabalhando. Acredito que seja isso.

A pergunta que motivou os presentes excertos foi: De que forma a organização da prática docente poderia contribuir para construção de uma instituição de educação infantil que promova o desenvolvimento de seus alunos? Buscamos, assim, que as participantes expressassem de que forma relacionam sua atividade de trabalho com a qualidade do ensino ofertado no local onde atuam.

O que ficou bastante evidente foi a incompreensão do cerne da questão, com respostas que não atendem ao questionamento ou sem apresentar conexão entre o trabalho docente e a qualidade de ensino ofertado na instituição. Essa falta de compreensão pode ser tanto ligada a dificuldades inerentes à compreensão das questões, como à dificuldade em elaborar a resposta para o questionamento.

O que nos chama atenção é o fato de Rosa, Jasmim e Hortência associarem a qualidade da prática docente ao trabalho dentro das possibilidades materiais postas pela rotina escolar ou das capacidades dos alunos, não realizando menção sobre o avanço que a atividade de ensino deve produzir no educando. Jasmim ainda faz menção à necessidade de conhecer o

aluno, no entanto não como forma de avançar em seu desenvolvimento, mas de se manter dentro do que ele já domina. Violeta e Margarida colocam a importância de o professor ter conhecimento para desenvolver sua prática. Como não discorreram de forma mais ampla, não foi possível mensurar qual tipo de conhecimento as entrevistadas julgaram importante.

Ainda que de maneira geral a criança pequena se relacione com o ambiente de forma empírica, os profissionais responsáveis pelo direcionamento de seus processos de ensino e aprendizagem devem utilizar o pensamento teórico para orientar e planejar sua prática, uma vez que dessa forma é possível a real compreensão da realidade. Nesse contexto, partimos da compreensão de que cabe ao educador desenvolver nas crianças as bases sobre as quais se desenvolverá o pensamento teórico (Martins, 2011).

A prática docente de forma alguma deve ser orientada pelo senso comum ou pela vivência empírica do professor em relação à organização da atividade docente. Moraes (2009) contribui com essa discussão afirmando que, por mais que os conhecimentos práticos do professor sejam ricos, é necessário o aporte dos fundamentos teóricos para a efetivação de uma prática de qualidade.

Está fora de questão qualquer proposta de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Como se sabe, as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel do [s] seres humanos, seja como agentes causais, seja como aqueles que percebem. Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo (Moraes, 2009, p. 593).

Para o exercício da atividade educativa é preciso ir além desses conhecimentos, visando alcançar o objetivo esperado, de avançar o desenvolvimento de seus alunos para as máximas possibilidades humanas.

Conforme menciona Both (2016), o ato educativo deve estar voltado aos processos de instrução e de aprendizagem do conhecimento não-cotidiano. Para tal, é necessária a unidade entre teoria e prática no processo educativo, para identificar os conteúdos e os procedimentos de instrução que impulsionem as capacidades humanas das crianças.

Especificamente sobre a proposição de atividades realizadas pelo professor, deve haver um equilíbrio e um critério que justifique a escolha, para que as atividades não sejam propostas muito além do que a criança tem condições de realizar naquele período ou inferiores, e não promovam o desenvolvimento, conforme destaca Mukihina (1996).

Para realizar essa escolha de atividades de forma consciente, é necessário que o profissional tenha embasamento científico, clareza sobre seus objetivos e, acima de tudo, assuma uma postura crítica diante do material posto para seu trabalho. O professor necessita de conhecimentos específicos dos conteúdos curriculares a serem ministrados e conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, além, com certeza, dos conhecimentos da periodização do desenvolvimento humano, conforme vimos defendendo neste trabalho.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 91) assevera que

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Ainda na busca por compreender essa relação entre atividade docente e domínio dos conhecimentos científicos, realizamos o seguinte questionamento: Que critérios são utilizados para selecionar as atividades realizadas com as crianças?

Rosa:

Em primeiro lugar nós fazemos o planejamento. Depois a gente vai para a observação e, observando muito, vai de acordo com o que eles tão aprendendo no momento. A idade deles influencia muito também, mas é através da observação das atividades com experiências novas para eles, seja atividade em grupo ou individual. Vai do espaço e do tempo que a gente tem aqui. Então, tudo isso: observação, experiência, atividade em grupo ou individual, espaço e tempo.

Margarida:

Pesquisas de acordo com a BNCC. Organizamos o plano de aula. Por exemplo, vamos trabalhar um pouco o movimento das crianças, mas de que forma? Vamos trabalhar música pra eles dançarem? É, tipo assim, tudo pesquisado. É focado em plano de aula, aí tem desenvolvimento, aí a gente vai observar a criança, como se ela se desenvolve na atividade, na brincadeira, se desenvolve no movimento deles no correr. (...) Esse planejamento é anual, que a gente costumava fazer, e através disso a gente fazia o semanal. (...) cada dia tem um registro da atividade aplicada àquele dia ou se a atividade for durante a semana. Por exemplo, essa semana a gente vai trabalhar uma coisa a semana toda, aí cada dia a gente trabalha com algum objetivo com aquela aula, mas dentro daquela semana.

Jasmim:

Aí, no berçário eu auxiliava no banho, na alimentação, atividades, quando a professora estava produzindo. Banho, fralda e auxiliar a professora... era essa minha rotina. Já tinha rotina pronta, eu também ficava na hora do sono às vezes.

Hortência:

Olha, eu procuro assim, procuro, dentro da (...) lei nova (...), eu sempre procurei trabalhar dentro dela (...), trabalhar com apostila. Eu pesquiso bastante, assim, não de ficar copiando, eu gosto de pesquisar, e entrar dentro dessa lei e ler, tudo aquelas apostilas que estão as idades que eu tô trabalhando, procurar sempre trabalhar ali, porque aqui, agora, eles não querem que a gente trabalhe fora.

Violeta:

Então, com as minhas crianças, como eu trabalho com os bebês, eu utilizo atividades de acordo com a idade deles e o potencial. Eu busco trabalhar atividades que consigam envolver todos eles, porque são idades diferentes. Dentro do possível, então, eu trabalho aquilo que eu acredito que seja o melhor para o desenvolvimento deles.

Rosa, Margarida e Hortência dão ênfase à fundamentação de sua atuação por meio de um planejamento ou embasamento. Margarida cita a BNCC e Hortência não soube especificar qual lei utiliza; Jasmim diz executar apenas atividades dirigidas, não participante dos planejamentos de atividades. Já Violeta utiliza seus próprios critérios para seleção das atividades.

Partimos de um ponto positivo dentro da atuação docente na instituição, que é a obrigatoriedade da execução de um planejamento sistematizado das atividades a serem desenvolvidas. Esse seria o primeiro passo em direção à efetivação dos objetivos da atividade docente: o de promover a humanização por meio do ato educativo. Cabe ao professor organizar e selecionar os conteúdos que tenham potencial para o feito no desenvolvimento da criança, sendo indispensável o planejamento da prática a ser executada. No entanto, é preciso ver essa atividade de planejamento sob um olhar crítico. Segundo Vigotski (2001), é infértil querer ensinar o que a criança já sabe, assim como aquilo que ela ainda não tem capacidade de aprender.

Infelizmente, essa é uma prerrogativa encontrada nos dados da pesquisa de campo, em que as professoras, apesar de realizarem o planejamento sistemático, acabam por trabalhar voltadas à prática cotidiana, mesmo que tenham um planejamento firmado. É possível notar que a instituição permite a flexibilidade desse planejamento.

A partir dos relatos, observamos que o planejamento é composto por atividades formais exigidas pela instituição, e não serve a seu objetivo primordial que é de orientar a prática de trabalho. Na rotina diária, as atividades acabam sendo selecionadas de modo intuitivo pelo professor, com base no comportamento da turma naquele determinado momento ou nas demais atividades da rotina da instituição. As palavras das entrevistadas indicam que as atividades não assumem cunho pedagógico, e mesmo assim são colocadas em posição central dentro da organização da sala de aula. Isso denota que a atividade docente é guiada

pelo senso comum, quando, na realidade, deveria ser pautada em uma prática planejada, para atingir finalidades previamente ideadas na consciência do professor.

Na sequência, apresentamos outras questões, buscando compreender de maneira mais ampla essa organização. Entendendo que a práxis se traduz na síntese entre subjetividade e objetividade, buscamos compreender de que forma o professor organiza sua rotina de atividades. Abaixo trazemos alguns excertos das entrevistas que podem auxiliar nessa análise.

Rosa:

Depois do planejamento semanal a gente programa essa rotina. Então, vamos dizer: das 7:30 até determinado horário [não especificou] a recepção das crianças e depois tem café e tem a higiene delas, que a gente faz a limpeza das mãozinhas da boquinha. Depois tem um tempo livre ou as atividades direcionadas. Então, é planejado para aquela turma ali, tem um tempinho para cada coisa, tem uma rotina dentro de cada sala. Então, geralmente depois da refeição que é o café da manhã. A gente deixa eles um tempinho livre e depois faz alguma atividade ou vice-versa.(...) nunca passa disso, sempre as mesmas coisas, só que às vezes invertendo, por causa do procedimento da turma. Às vezes você planeja uma coisa agora e deixa eles livres depois, e às vezes não dá. Aí precisa inverter, deixar o momento livre e depois fazer a atividade.

Margarida:

Pesquisas de acordo com a BNCC. Organizamos o plano de aula. Por exemplo, vamos trabalhar um pouco o movimento das crianças, mas de que forma? Vamos trabalhar música pra eles dançarem? É, tipo assim, tudo pesquisado. É focado em plano de aula, aí tem desenvolvimento, aí a gente vai observar a criança, como se ela se desenvolve na atividade, na brincadeira, se desenvolve no movimento deles no correr. (...) Esse planejamento é anual, que a gente costumava fazer, e através disso a gente fazia o semanal. (...) cada dia tem um registro da atividade aplicada àquele dia ou se a atividade for durante a semana. Por exemplo, essa semana a gente vai trabalhar uma coisa a semana toda, aí cada dia a gente trabalha com algum objetivo com aquela aula, mas dentro daquela semana.

Jasmim:

Olha, eu acredito que os professores montavam as atividades visando a diversificação de faixa etária, mas eu não posso te afirmar com certeza.

Hortência:

Como era Maternal I eles eram pequenos. Eles saem do berçário, (...) muitos usam fralda, muitos mamam na mamadeira, aliás todos eles mamam na mamadeira. Então a gente fazia assim: oito horas dava o café da manhã; dez horas, entre às oito e às dez, agente dava uma atividade, é lúdica; dez horas eles almoçavam; das dez às 11 alguma atividade pedagógica com eles, trabalhava sempre uma coisa mais leve, uma história uma coisa assim. Quando era 11:30, 11:15, a gente trocava eles; 11:30 mamadeira, colocava eles pra dormir; uma hora agente acordava eles. Aqueles que mamavam dava mamadeira de novo, ou os que não gostavam dava uma bolachinha com suco, leite. Aí, depois, a gente ia mais livre, porque como é turma que sai dois períodos, nós tínhamos 18 crianças, sete iam embora na parte da manhã. Na parte da tarde quase não dava nada pedagógico, mais brincadeira livre mesmo, porque eles já faziam na parte da

manhã, e se agente trabalhava alguma coisa com os alunos da tarde os da manhã ficavam sem. Deixava livre, brincar, jogar bola, bambolê, Atirei o pau no gato, Ciranda Cirandinha. Nós ficávamos à tarde toda brincando com eles, daí quando era três horas era o café. Três e meia a gente dava o banho, 4h dava mais um lanchinho, uma bolachinha, às vezes eles queriam ou não. 4:30 eles começavam a pegar, daí até às cinco já foi todo mundo embora. Nós decidimos assim, porque como ia seis crianças, na parte da manhã era 18, se nós trabalhássemos aqueles seis perdiam. Aí, quando todo mundo vinha já aproveitava, já trabalhava ali com todo mundo junto, e à tarde deixava eles mais à vontade, porque se trabalhasse à tarde os da manhã perdiam. Dá dó. Daí nossa rotina era assim: parte pedagógica de manhã e à tarde mais livre.

Violeta:

É distribuído ao longo do dia. Como é integral eles têm uma rotina, tem horário do café, nesses meios nós vamos intercalando com atividades, de acordo com a rotina deles. Atividades mais para desenvolvimento motor, psíquico. A gente trabalha mais a parte da manhã, onde uma criança nessa idade está mais alerta.

Os discursos demonstram que a instituição apresenta uma rotina de atividades pré-estabelecida, no entanto sem ênfase para o caráter pedagógico. Defendemos que a instituição de educação infantil deve se ocupar da atividade educativa durante todo tempo, e não apenas em alguns momentos pré-determinados, quando sobra tempo. Entendemos que a periodização do desenvolvimento não leva em consideração somente critérios etários para determinar o desenvolvimento, mas nosso sistema de ensino é organizado de forma etária. Por esta razão, achamos pertinente abordar a temática como forma de compreender como as professoras entendem o desenvolvimento, questionando: De que forma são organizadas as atividades em turmas onde têm crianças de múltiplas idades e que apresentam situações de desenvolvimento distintas?

Rosa:

Os menorzinhos estavam fazendo assim: hora que os maiores estavam na atividade brincando entre eles, como nós somos em duas, uma atendia os maiorzinhos, para eles não brigarem e eu ficava com os menorzinhos, que seriam os bebezinhos. Depois a gente ia intervindo, aí uma fica brincando com as crianças e atividade para os maiorzinhos. A maioria das vezes a gente consegue aproximar, dar uma equilibrada. Eu procuro fazer uma que dá para fazer uma idade, fazer para a outra também. Então eu consigo, ainda, dar uma equilibrada. (...) os maiores, os que falam, vão e ficam na frente, e os bebezinhos depois. (...) Não intercala, tipo assim um pequenininho e um maiorzinho. São sempre os maiores juntos e os menores na outra turminha. **[Divisão]** pela idade.

Margarida:

Olha, não é fácil para duas professoras trabalhar com essa diferença de idade, porque os bebezinhos mesmos cada hora é sua hora. Tem que alimentar, tem que trocar, tem que tomar banho. Então sobra poucas horas para fazer atividades com esses bebês pequenos, mas eles adoram música, então a música todo mundo gosta. Quando não

tem a música tem brincadeira, tem brinquedo, e o toque neles também, a forma de pegar, querer brincar, ouvir o chocalho e eles já ficam querendo saber o que está acontecendo. É muito gostoso de ver, eu gostei muito. Mas olha, a gente faz o possível para colocar todo mundo para se desenvolver de forma diferente nas brincadeiras ou igual, mas, assim, não é fácil.

Jasmim:

Uma atividade para todas as crianças, não tinha diferenciação não.

Hortência:

A gente tentou fazer uma atividade para cada, dentro da faixa etária de idade, mais tava ficando difícil para aplicar, porque, se dava uma atividade de dois anos a de três queria fazer, e complicava pôr de um ano, que não sabia nada. Assim, optamos, em acordo com diretora e a Secretaria de Educação, em realizar a mesma tarefa para todos, montar um plano de aula que entrasse as três idades juntas. Ela falou para montar um plano de aula mais dentro de brincadeira, lúdica, prática, pouca teoria, por causa das idades. Deixasse mais pra quando ele viesse pro Maternal II.

Violeta:

Tento fazer algumas atividades, dentro do possível, que consiga envolver todos eles. Quando não tem como, não dá, aí dá uma separada. Porque tem alguns momentos que mais novinhos estão dormindo, os maiores estão acordados, então eu trabalho outra atividade de acordo com a idade deles. Os maiores, por exemplo: pegar peças de encaixe, vai brincar com balão, bola. Aí eu trabalho com os maiorzinhos, que já têm mais possibilidade, mas sempre que possível eu gosto de trabalhar atividades com todos eles juntos mesmo, que seja uns sentados uns em pé. Na hora da contação de história, música. Música que mais dá para trabalhar com todos juntos.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, é possível notar uma independência das profissionais para organizarem sua rotina de atividades. Elas têm que apresentar, junto à instituição, um planejamento anual e, a partir deste, cada professora organiza suas atividades diárias. Esse planejamento deve estar em consonância com as previsões estabelecidas nas Bases Nacionais Curriculares para a Educação Infantil.

A instituição tem suas turmas divididas com base em critérios etários, conforme já mencionado, e, dentro da rotina, o professor tem a liberdade de optar por aplicar as atividades em sala de aula de forma coletiva ou realizando subdivisão naquela mesma turma. Não há uma padronização sobre as atividades a serem trabalhadas simultaneamente com toda a turma. Destacamos que a maior parte das profissionais entrevistadas preferiu dividir as turmas para realização das atividades, utilizando um critério de idade, alegando que as turmas apresentam um nível de desenvolvimento muito distinto entre os alunos, ou são turmas muito numerosas, dificultando o trabalho coletivo.



Dentre tudo o que foi apresentado, fica evidente na organização da prática pedagógica das entrevistadas, a cisão entre as atividades de cuidado e educação. Quando Rosa descreve a organização de suas atividades pedagógicas, consegue ilustrar como se dá a incorporação do ideário cuidar-educar na prática de trabalho da instituição.

Outra problemática encontrada nas falas apresentadas é que ainda, diante dessa cisão entre atividades de cuidado e educação, o tempo destinado às atividades pedagógicas fica reduzido dentro da atividade diária e relegado a segundo plano dentro da organização docente. Em contrapartida, defendemos que as instituições de educação infantil devem se configurar como espaços educativos de forma completa, não existindo a divisão entre tipos de atividade, como mencionado nas palavras de Chaves e Franco (2016).

Essas limitações são o reflexo de toda a realidade que permeia a educação infantil. Entre as profissionais entrevistadas, Rosa dá uma importante contribuição ao expressar a necessidade latente de receberem uma formação efetiva sobre desenvolvimento infantil, além de maior suporte para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica: “Olha, se a gente pudesse conhecer melhor a criança, como ela está se desenvolvendo, (...) se a gente pudesse ter uma relação maior assim com eles ajudaria bastante”.

#### 4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A ideia defendida no presente trabalho é a de que os conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento infantil são fundamentais para o exercício de uma prática docente desenvolvente a todos os alunos, principalmente no que se refere à educação infantil. Não estamos, com isso, relegando a segundo plano o conhecimento científico, o conhecimento artístico e filosófico. Podemos apreender, diante de nossa pesquisa de campo, um fenômeno de distanciamento dos profissionais do conhecimento científico sobre a periodização do desenvolvimento humano e da prática pedagógica, apresentando uma compreensão ainda não estruturada sobre a temática e grande dificuldade de desenvolver o assunto sob uma perspectiva teórica.

A realização das entrevistas com as professoras e auxiliares de creche teve como finalidade apresentar, na singularidade dessas profissionais, mediada pela particularidade, como elas compreendem a prática pedagógica e a periodização do desenvolvimento humano. Buscamos compreender como as discussões travadas nas seções anteriores se configuram nesse grupo de professoras.

Constatamos que elas apresentam concepções maturacionistas de desenvolvimento, embasadas no que podemos denominar de conhecimentos do senso comum, que carecem de

uma fundamentação teórica que forneça elementos para superar os conhecimentos disseminados na vida cotidiana. Tal fato reflete quanto a formação do professor carece de disciplinas que discutam o desenvolvimento do psiquismo e sua importância para o trabalho pedagógico.

Esse fenômeno não pode ser compreendido de forma descolada da sua realidade, uma vez que pretendemos realizar uma discussão fundamentada no método materialista histórico-dialético. Esse achado durante a pesquisa de campo pode ser associado ao que Both (2016) relaciona ao esvaziamento da prática docente, alinhado à organização da sociedade capitalista, que acaba por servir de manutenção dessa lógica posta nos tempos de hoje. Aponta também que isso leva ao não cumprimento do papel educativo dentro das instituições de ensino, que seria o de promover as qualidades humanas das crianças em suas máximas possibilidades.

Facci (2004) analisa o quanto algumas teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam a prática pedagógica muitas vezes são calcadas em uma defesa da prática, do saber fazer, em detrimento de aprofundamento dos conhecimentos teóricos. Isso pode ser observado na fala das professoras.

Quando abordamos críticas à prática docente exercida dentro de determinada instituição de ensino, é preciso compreender que se trata da relação de trabalho desenvolvida pelas pessoas que, geralmente, estão preocupadas em efetivar a função da escola – socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, conforme propõe Saviani (1996). O grupo entrevistado demonstra buscar levar os alunos a aprender, mas parece carecer de fundamentos teóricos que possibilitem superar uma visão pragmática, e acaba sendo direcionado pelas experiências acumuladas nos anos de ensino.

O professor, quando assume a posição de ensinar, está exercendo, antes de mais nada, sua atividade de trabalho, imersa na lógica capitalista de esvaziamento, exploração da mão de obra e infinitas mazelas nas quais o trabalhador se encontra exposto. Uma lógica que não está preocupada com a formação humana do trabalhador, mas que promove um processo de alienação, de distanciamento da finalidade do seu trabalho.

É preciso buscar a compreensão da realidade como fenômeno vivo e em constante movimento, sendo multideterminado e atrelado a condições materiais, históricas e sociais, a fim de que os discursos críticos e a análise de dados pautada em estudos de campo não recaiam na culpabilização dos profissionais ou das instituições pesquisadas.

Conforme pudemos observar, as respostas denotam, em nível da singularidade, que as professoras expõem ideias que estão postas na sociedade, que são permeadas pelas

particularidades de uma história da educação infantil que ainda atribui pouca ênfase ao processo de apropriação dos conhecimentos científicos nesse nível de ensino.

Elas seguem determinações de uma proposta pedagógica que não deixa muito claro os rumos a serem seguidos, como, por exemplo, um documento, como produzido em muitas escolas, que não tem uma articulação interna ou que reflete uma desarticulação ou intencionalidade, em nível nacional, em direção a uma educação transformadora da consciência dos alunos. Uma educação que ainda precisa de maior investimento em condições objetivas e subjetivas que permitam o desenvolvimento da genericidade, da universalidade.

A título de exemplificação, as informações expostas pelas professoras nos dão uma ideia acerca da forma como docentes da educação infantil estão dirigindo e fundamentando a prática pedagógica, mostrando o longo caminho em direção à transformação da educação infantil.

Realizar uma pesquisa não pressupõe apenas conhecer o fenômeno estudado, mas ir além de sua origem, compreendendo sua realidade social, para transformá-la. Percebemos que estamos diante do fenômeno de esvaziamento da formação docente, na qual apenas os diplomas não apresentam elementos para a compreensão de como está ocorrendo a formação destes profissionais. Mostra-se evidente a necessidade de um projeto de formação continuada dentro da instituição, proposição ideada antes do advento da pandemia, que colocou diversos entraves sobre o desenvolvimento da prática de trabalho e expôs de forma bastante incisiva as fragilidades da educação infantil.

Falar sobre as mazelas da atuação docente dentro da educação, implica discutir a precarização das condições de trabalho impostas no sistema capitalista, partindo da ideia de que o capitalismo não almeja a emancipação humana. Devemos discutir, para além disso, a precarização da formação desses profissionais e a falta de incentivo institucional para a formação permanente.

Percebemos que a educação infantil carrega o peso de sua constituição histórica, tendo demorado muito para ocupar um espaço como instituição de ensino. Sofrendo de forma mais contundente que os outros níveis de ensino com os meios de produção do conhecimento moderno, ainda busca romper com as proposições das Pedagogias da Infância, das ideias anti-escolares e, principalmente, do binômio cuidar e educar.

Todo esse contexto se reflete no empobrecimento dos conhecimentos teóricos referentes à periodização do desenvolvimento infantil, perpetuando ações pedagógicas baseadas na experimentação, na prática, que não rompem com as condições sociais vigentes

nem caminham para a promoção do desenvolvimento das máximas potencialidades da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou como principal objetivo discorrer sobre a importância do domínio do conhecimento científico acerca da periodização do desenvolvimento humano por parte do professor, para o planejamento e a realização de atividades que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica possuem uma concepção histórico-cultural de formação humana e defendem que os conceitos científicos desempenham papel direto no desenvolvimento. Entendemos que para tal é fundamental a organização do ensino que objetive esse desenvolvimento. Vigotski (2001) afirma que aprendizagem promove desenvolvimento, por isso analisar a forma como o professor compreende a prática pedagógica e a periodização do desenvolvimento humano é extremamente relevante, assim como quais os fundamentos teóricos são necessários para que consiga promover esse desenvolvimento.

Destacamos que não se constitui como nosso objetivo defender que a prática docente na educação infantil é resumida ao domínio dos conhecimentos inerentes à periodização do desenvolvimento infantil. Tal afirmação poderia incorrer na limitação do trabalho docente nesse seguimento de ensino, podendo cair em um psicologismo e, por consequência, contribuir para seu esvaziamento. Pontuamos que o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento é um dos conteúdos que merecem destaque para compor o escopo teórico desses profissionais, como forma de auxiliá-los na prática docente.

É preciso entender o trabalho do professor em sua totalidade, e sua construção não depende apenas de um aspecto do conhecimento, mas deve estar pautado no suporte de conhecimentos teóricos. Saviani (1997) destaca que cada movimento pedagógico possui sua produção teórica, que, por sua vez, carrega características sobre quais conhecimentos seriam necessários para que o professor desempenhe sua atividade docente, e isso gera impacto direto sobre como o professor é colocado dentro do espaço escolar.

Saviani (1997) aponta que para os professores levarem seus alunos a se apropriar dos conteúdos escolares, necessitam dominar alguns conhecimentos, tais como aqueles específicos das disciplinas na qual estão responsáveis; conhecimentos didático-curriculares como forma de organizar os conhecimentos específicos para que seus alunos aprendam; conhecimentos pedagógicos, das linhas teóricas da educação; conhecimentos acerca das condições sócio-históricas do contexto educacional; precisam ter ainda “saber atitudinal”

categoria que abarca comportamentos e vivências considerados adequados à prática pedagógica.

Além desses, defendemos que o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil é importante para contribuir com a prática docente, e que a abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica têm como potencial instrumentalizar os professores, por serem abordagens com fundamentações sólidas, que apresentam um viés crítico da realidade e buscam a emancipação humana e as máximas apropriações das produções culturais da humanidade.

Salientamos que procuramos realizar um exercício baseado no Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, e que por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo tentamos nos aproximar do nosso objeto de estudo para compreendê-lo para além de sua aparência.

O trabalho se desenvolveu na Seção I por meio de uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil, do percurso histórico de formação dessas instituições e as principais correntes teóricas predominantes na fundamentação do desenvolvimento da atividade docente na educação. Esse exercício de levantamento de dados contribuiu para compreensão do objeto estudado, levando em consideração sua historicidade e buscando pautar a pesquisa no entendimento da realidade por meio da relação singular-particular-universal.

Pudemos observar que a constituição das escolas de educação infantil se deu principalmente para atender à necessidade de assistência às crianças que, por alguma razão, não podiam ser cuidadas pelos pais em determinado horário. Uma trajetória de atendimento voltada a esse fim, estruturada e consolidada a partir de um modelo de atendimento nesses espaços. Diante dos esforços coletivos, essas instituições foram incorporadas à LDB de 1996 como sendo pertencentes ao campo da Educação. No entanto, essa incorporação se deu, a princípio, apenas com a inclusão de atividades consideradas pedagógicas dentro da lógica pré-existente nas instituições, conforme destaque de Pasqualini e Martins (2008).

Emergiu então a necessidade de estabelecer um projeto pedagógico para essas escolas que realmente promovesse o ensino e a aprendizagem nessa faixa etária. Predominantemente, temos na educação brasileira a influência das correntes construtivistas do pensamento, que se refletem na educação infantil como Pedagogias da Infância, como foi destacado por Arce (2012).

Essa predominância da Pedagogia da Infância na educação infantil traz como reflexo um modelo escolar que coloca o aluno em uma posição de centralidade, como principal objeto

da prática docente e com autonomia e capacidade para direcionar quais conteúdos serão desenvolvidos em sala de aula. Isso se dá por uma visão naturalista do desenvolvimento, que defende que todo o potencial de aprendizado já está posto após o nascimento, cabendo ao professor apenas estimular e acompanhar o que já é dado à criança pela natureza. Reforçam-se assim, dentro da educação infantil, discursos que permeiam toda a prática docente, a saber: que essas instituições não deveriam se pautar em modelos escolares; defesa de que o binômio cuidar e educar seria uma identidade própria da educação infantil e a valorização das correntes intituladas “aprender a aprender”.

Os ataques a qualidade na educação infantil vão além das influências das pedagogias da infância na prática docente neste nível de ensino. Temos recentemente um movimento do Ministério da Educação, que vai em direção oposta destas correntes hegemônicas na educação infantil. O edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) prevê a compra de livros didáticos na Educação Infantil, que apesar de ser uma posição que contraria os ideais das Pedagogias da Infância que buscam modelos antiescolares para educação infantil, a compra de livros didáticos para esse público não representa um avanço e sim um retrocesso ainda maior, afastando cada vez mais a educação infantil de conquistar um modelo pedagógico que realmente atenda as demandas da faixa etária atendida.

A Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e as demais correntes críticas da educação vão contra essas abordagens hegemônicas, porque pouco contribuem para o desenvolvimento infantil, não sendo voltadas para o objetivo da ação educativa. O seu objetivo é, conforme destacamos anteriormente, nas palavras de Saviani (2011, p. 06), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Por essa razão, propusemos, ainda na Seção I, contribuir com a discussão sobre o trabalho pedagógico na educação infantil, principalmente apresentando os conceitos elaborados pela abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que podem auxiliar na prática pedagógica sob o conceito da tríade conteúdo-forma-destinatário. Demos sequência na Seção II, expondo resultados de um levantamento bibliográfico sobre a periodização do desenvolvimento humano segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. O entendimento sobre a periodização do desenvolvimento humano fundamenta principalmente o conhecimento sobre as especificidades do destinatário, a quem é direcionado o trabalho pedagógico.

Defendemos que a prática pedagógica deve ser fundamentada principalmente no domínio, por parte do professor, de conhecimentos científicos que possam auxiliar em seu trabalho, assim como destacou Facci, Leonardo e Silva (2010).

Ao contrário das correntes de pensamento predominantes no campo da Educação, a Psicologia Histórico-Cultural entende o desenvolvimento como o entrelaçamento entre duas linhas de desenvolvimento: as leis biológicas e as leis culturais. Assim, entendemos que a humanização conquistada pela nossa espécie só foi possível por meio da superação dessas leis biológicas. As leis biológicas representam importância para o desenvolvimento humano, no entanto são colocadas em segundo plano quando abordamos o desenvolvimento em sua totalidade, não sendo determinantes para o desenvolvimento e a humanização do homem.

Para que o indivíduo consiga conquistar a humanização e se aproprie dos bens produzidos historicamente e culturalmente pela sociedade, apenas as capacidades inatas são insuficientes, sendo necessária a intervenção direta e intencional no processo de apropriação dos signos. O desenvolvimento infantil se dá por meio de leis próprias, que não têm relação direta com o desenvolvimento etário, conforme é preconizado pelas correntes hegemônicas presentes na Educação. É fundamental que o professor conheça como ocorre esse desenvolvimento, para que consiga orientar um trabalho que caminhe para o alcance das máximas potencialidades humanas, conforme destaque de Mukihina (1996). Apresentamos, dessa forma, a necessidade de reflexão e elaboração de um plano pedagógico que privilegie o ensino e a aprendizagem de alunos e um posicionamento das escolas de educação infantil como um espaço fundamental de escolarização.

Ainda buscando a contribuição da ferramenta de pesquisa bibliográfica como forma de compreender o fenômeno estudado em sua totalidade, para ir além de sua aparência, realizamos na Seção III um levantamento de dados na plataforma SciELO – Scientific Electronic Library Online (<https://scielo.org/>), de artigos que versavam sobre a prática pedagógica na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade. A partir dessa pesquisa podemos verificar a necessidade de mais estudos referentes a essa temática, assim como um número expressivo de materiais que não deixam claro qual a concepção metodológica utilizada para sua fundamentação teórica, bem como o predomínio de ideias que podem ser associadas às preconizadas pelas Pedagogias da Infância.

Nossa Seção IV trouxe os dados coletados por meio de uma entrevista de campo realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de uma cidade de pequeno porte no interior do Paraná, onde foram entrevistadas cinco profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a três anos de idade.



Essa parte da realização da presente dissertação se mostrou a mais desafiadora para o andamento da pesquisa, porque diante do contexto pandêmico fomos surpreendidos durante nossa trajetória. A princípio havíamos planejado, como forma de obtenção de informações no campo de pesquisa, a realização de um questionário fechado para os participantes, posteriormente um curso de formação com esses participantes, para verificar os impactos na atuação docente dos professores da instituição participante, que também seria verificado pela aplicação de um questionário.

Entretanto, mediante as restrições sanitárias e de realização de atividades presenciais durante a pandemia de Covid-19, o curso de formação foi suspenso, impossibilitando o término da intervenção e da utilização dos dados.

Como forma de dar seguimento à pesquisa, optamos pela realização de uma entrevista com as professoras que já haviam sinalizado interesse em participar dela. Mas, mesmo as entrevistas sofreram impacto das medidas restritivas durante a pandemia, necessitando de realização por meio remoto, com chamada de vídeo. Essa particularidade no delineamento da entrevista trouxe a hipótese de que possa ter impactado na forma como as entrevistadas se portaram e no desenvolvimento de um diálogo mais rico sobre as temáticas abordadas.

A análise das entrevistas demonstrou uma carência de fundamentos teóricos e científicos para embasar a prática docente da instituição, onde o trabalho realizado se aproxima de um trabalho baseado em conhecimentos cotidianos. Tal constatação nos leva a refletir sobre a espontaneidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena preconizada pela Pedagogia da Infância, assim como torna possível visualizar, nos discursos apresentados, características do binômio cuidar e educar, que é, inclusive, uma discussão presente no projeto pedagógico da instituição.

O conteúdo projeto pedagógico da escola em que as participantes da pesquisa trabalham reflete uma visão fundamentada em premissas muito presentes na Pedagogia da Infância, e apresenta uma carência de fundamentação teórica quando analisamos as referências bibliográficas utilizadas no presente documento.

Ficou evidente, ao longo dessa pesquisa, que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural não é possível pensar o papel do professor como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, nem que sua prática possa ser desenvolvida sem um suporte de um arcabouço teórico sólido.

Vale ressaltar que no planejamento inicial, esta pesquisa se daria por meio de uma formação para os professores, abarcando a temática da periodização do desenvolvimento infantil. Esta proposta contou com a adesão de todos os professores do município que

atuavam com educação infantil. Estes se dispuseram a participar da formação em horário contrário ao de trabalho, demonstrando o interesse das professoras em obter conhecimento sobre a temática. Vivemos o descaso sofrido na atualidade pelos profissionais da educação, que precisam buscar os próprios meios de formação e não recebem um suporte e apoio adequado para tal. Sofrem diariamente com os movimentos que visam desqualificar sua profissão e ainda assim resistem e buscam da melhor forma possível suporte para fundamentar sua prática.

Concluimos, com todos os pontos acima discutidos, que por meio da análise do planejamento pedagógico e das relações entre desenvolvimento infantil e prática docente, ainda estamos distantes de oferecer para as crianças com idade entre zero e três anos um ensino que contribua para o processo omnilateral. Destacamos que tal característica não está limitada à instituição participante da pesquisa de campo, porque esta pode ser um elemento representativo de uma totalidade, constituída no percurso histórico de criação e demandas colocadas sobre essas instituições e das correntes pedagógicas que dão base à educação brasileira.

Durante nossa pesquisa, uma das preocupações encontradas foi justamente não promover a culpabilização das profissionais entrevistadas ou reforçar a ideia de que o fenômeno apresentado é algo inerente à instituição participante. Principalmente, porque como ressaltamos durante todo o processo todos se mostraram solícitos e destacaram a carência de melhores formações específicas no campo da educação infantil, percebendo a necessidade de maior suporte.

Entendemos que o esvaziamento da apropriação dos conhecimentos científicos, principalmente sobre a periodização do desenvolvimento infantil, se reflete em uma prática docente baseada no espontaneísmo, na experiência, conforme ilustrado em nossa pesquisa de campo. Por essa razão, concluimos que nossa proposição inicial se confirma: que uma melhor formação desses profissionais e o escopo teórico que utilizam influencia diretamente na prática docente. Assim, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica, tem potencial para contribuir para uma educação que realmente promova o desenvolvimento das máximas possibilidades do aluno e uma escolarização emancipadora.

Destacamos que não pretendemos esgotar as possibilidades de investigações nessa seara. Muito pelo contrário, entendemos as limitações enfrentadas e frisamos que este abre possibilidades para expandir a pesquisa sobre o tema, oportunizando a retomada da proposta

de formação com os professores e a promoção de um grupo de reflexão, de forma a melhorar a externalização das opiniões do grupo.

Finalizamos emprestando algumas palavras de Martins (2016, p. 32):

O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, superando as análises naturalizantes próprias à psicologia não dialética, evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana como um permanente *vir-a-ser*. Vir-a-ser que não resulta espontâneo, mas produzido pelo *trabalho educativo* (Grifos da autora).

Esperamos que este trabalho, com foco na importância do conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano, mobilize a necessidade de maior exploração desse tema na formação de professores, fornecendo mais subsídios na instrumentação dos profissionais que lidam com a criança e seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 313-325.
- ANPEd. (1998). Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista brasileira de educação*, 7(1), 89- 96.
- Aquino, L. M. L. de. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.
- Arce, A. (2012). Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: Duarte, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 129-150). Campinas, Autores Associados.
- Arêa, L. (2021). Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes uma das metas do Plano Nacional de Educação é que, até o final da sua vigência, 50% dos professores da educação básica tenham pós-graduação. Recuperado em 30 agosto de 2021 de <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>
- Bissoli, M. de F. (2014). Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-73722163602>.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista eletrônica dos Pós-graduados em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Both, I. I. (2016). Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em manaus.
- Campos, M. M. (2013). Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, 43 (148), 22-43. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>.
- Cantarelli, A. G. & Facci, M. G. D. (2017). A personalidade do professor e as suas relações com a prática docente. *Revista Eureka*, 14(1): 144-157.
- Chaves, M. & Franco, A. F. (2016) Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice*. Campinas: Autores Associados.
- Chaves, M. (2014). Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. *Teoria e Prática da Educação*, 17 (3), p. 81-91.
- Chaves, M. (2020). Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. *Fractal: revista de psicologia*, 32(esp.), p. 227-232.

- Cheroglu, S. & Magalhães, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Cheroglu, S. (2014). *Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino* (dissertação de mestrado). Faculdade de ciências e letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, Araraquara, São Paulo. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Colla, R. A. (2019). O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(254), 111-126. Recuperado de: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). (2016). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496 p. Recuperado de [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 85-112.
- Dídimo, L. (2020). *Flor de resistência*. Recuperado de <https://www.lucianodidimo.com/post/flor-de-resist%C3%Aancia> acesso em: 27 de set. 2021.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria Vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, (24), 213-225.
- Edital de convocação nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022 - Educação Infantil. (2020). A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017, faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - (PNLD). Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgpli-pnld-2022-educacao-infantil-257875683> Acesso em 27 de set. de 2021.
- Eidt, N. M., & Duarte, N. (2007). Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psicologia da Educação*, (24), 51-72.

- Elkonin, D. (1987). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Texto traduzido por Newton Duarte, original in Davidov, V. & Shuare, M. (1987). La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia), Moscou: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (2009). Psicologia do jogo, tradução de Alvaro Cabral, 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Engels, F. (1999). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar usar. *Psicologia USP*, 18 (4), 133-146. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T. & Silva, R. G. D da. (2010). O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 16 (31), 216-237.
- Faria, A. L. G. (2003). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: Faria, A. L. G. e Palhares, M. (Orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados.
- Faria, A. L. G. D. (1999). A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, 20(69), 60-91.
- Franco, A. D. F., & Davis, C. (2007). O papel do outro na constituição do sujeito. *Educere et Educare*, 2(3), 33-47.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- IBGE. (2020). (<https://cidades.ibge.gov.br/>).
- Iza, D. F. V., & Mello, M. A. (2009). Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25(2), 283-302. Recuperado de : <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013>
- Lei n. 8.069/1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Lei nº 9.394/1996. (2020). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, DF. Recuperado de [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre.

- Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotski, A. R., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª edição). São Paulo-SP: Ícone Editora.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2004). Introdução à filosofia de Marx. *Redação final*, 24(3), 1-77. Recuperado de [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Introducao\\_a\\_Filosofia\\_de\\_Marx.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf)
- Liublinskaia, A. A. (1979). *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa, Editorial
- Lordelo, E. da R. C & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (2), 14-21. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000200004>.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral, volume I: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira S. A.
- Machado, M. C. G. (2005). O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. 2, p. 91-103.
- Magalhães, G. M. (2011). *Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida (Tese de Mestrado)*, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras UNESP. Araraquara. Recuperado de [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97429/magalhaes\\_gm\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97429/magalhaes_gm_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Maimone, E. H., & Tomás, D. N. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 269-278. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200009>.
- Marsiglia, A. C. G. & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em estudo (ONLINE)*, 22(1), p. 3-13.
- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287123084003.pdf>
- Martins, L. M. & Marsiglia, A. C. G. (2015). Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. (Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente)*. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru-SP.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Orgs), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice* (PP.13-34). Campinas, SP: Autores Associados.

- Martins, L. M.; LAVOURA, T. N. (2019) Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar. *Cadernos GPOSSHE*, v. 1, p. 1-20.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Boitempo Editorial.
- Mendonça, F. W. & Franco, A. F. (2020). A precarização da formação de professores da educação básica e a formação do psiquismo: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. In Ferreira, L. S., Machado, C. T. & Braidó, L. da S. (orgs). *Educação e trabalho em tempos de intervenções reguladoras do capital*. Campo Grande: UFMS.
- Meneguete, J. F. (2017). *Desenvolvimento infantil e ensino: Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia e educação (dissertação de mestrado)*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Ministério da Educação. (2010). Matrículas na pré-escola e em creches apresentam aumento. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15665-matriculas-na-pre-escola-e-em-creches-apresentam-aumento>.
- Moraes, M. C. M. D. (2009). "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, 30, 585-607.
- Moreira, A. R. P. & Souza, T. N. de. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229-237. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*, Tradução de Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes.
- Nagel, L. H. (2018). Bases Modernas e pós-modernas na educação Brasileira. In Nagel, L. H.; Carvalho, E. J. G.; Machado, M. C. G. (ORG) *Bases teóricas e praticas da educação brasileira*, Maringá: Eduem.
- Neves, D. O. (2020). *Da comunicação emocional direta à possibilidade de gestação do desenvolvimento da linguagem oral: uma síntese a partir da psicologia histórico-cultural (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. *Método histórico-social na psicologia social*, 25-51
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S. & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição eo papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213679>
- Pasqualini, J. C. & Abrantes, A. A. (2013) 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*, 5, p. 13-24.



- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti escolar em educação infantil. *Psicologia da Educação*, (27), p. 71-100.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2020). Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? *Política e Gestão Educacional (ONLINE)*, 24 (2), 425-447.
- Pasqualini, J. C. (2006). Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin(Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.
- Pasqualini, J. C. (2010a). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 161-191.
- Pasqualini, J. C. (2010b). Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor (tese doutorado). Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Araraquara, SP.
- Pasqualini, J. C. (2015). Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 7, p. 200-209.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice* (pp. 93-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27, 362-371.
- Pessoa, C. T., Leonardo, N. S. T., Oliveira, C. C. D., & Silva, A. V. D. (2017). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 147-156.
- Proposta Pedagógica (2014). Documento interno da instituição participante da pesquisa de campo. Paraná, 66f.
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2010). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. Recuperado de [http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf).
- Richter, A. C. & Vaz, A. F. (2010). Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 673-684. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300002>.
- Rocha, E. A. C. (2002). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 27-34.

- Santos, D. L. D., Prestes, A. C. & Freitas, L. B. D. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254.
- Saviani, D. (1996). Educação: do senso comum a consciência filosófica. Editora autores associados.
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e filosofia*, 11 (21/22), 127-140
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP, Autores Associados.
- Scherer, C. de A. (2010). *Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos (Dissertação de mestrado)*. - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente, Maringá, PR.
- Shuare, M. (2016). *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo. Terracota Editora.
- Silva, C. R. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (Tese Doutorado)*, Faculdade de Ciências e Letras UNESP. Araraquara. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152064>
- Souza, G. de. (2001). Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! *Educar em Revista*, (17), 79-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.221>.
- Tanamachi, E. D. R., Asbahr, F. D. S. F. & Bernardes, M. E. M. (2018). Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. *Interfaces Brasil-Cuba em estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo
- Tiriba, L. (2005). Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *Reunião Anual da Anped*, 28.
- Tolstij, A. (1989). *EL Hombre y la Edad*. Editorial Progreso. Moscou: Editora Progreso.
- Tonet, I. (2013). Método científico: uma abordagem ontológica. *São Paulo: Instituto Lukács*, 172-192.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A, A. & Facci, M. G. D (Org.) *periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 93-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Tuleski, S. C., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2015). *Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. Teoría y crítica de lapsicología*, (3), 281-301.
- Tuleski, S. C.; Franco, A. F. (2019). O método como produto da história. In Tuleski, S. C.; Chaves, M. & Leite, H. A. (Orgs), *Materialismo Histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (PP.71-87). Maringá, PR: Eduem.

- Tuleski, S. C.; Franco, A. F.; Campanha, J. E. T.; Carvalho, S. B. F. (2015) A educação infantil enquanto espaço de formação social da mente: alguns princípios para o desenvolvimento na primeira infância. Curitiba: SEED/PR.
- Vigotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem. tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. URSS: Varnitso, p.1-9.
- Vigotski, L. S. (2001). A construção do pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio da pedologia, tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701.
- Vygotski, L. S. (2000). Obras Escogidas III (segunda edición). Tomas Breton (Madrid)-ES: VISOR DIS. S. A.
- Vygotski, L. S. (2006). Obras Escogidas IV: Psicologia Infantil. Boadilla Del Monte (Madrid)-ES: A. Machado Libros, S.A.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre-RS: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: Uma investigação metodológica. São Paulo: Martins Fontes, PP. 203-240.
- Wiles, J. M. & Ferrari, A. G. (2020). Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. Psicologia Escolar e Educacional, 24. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020213976>.

**APÊNDICE 1 – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para a prática docente com crianças de zero a três anos” que faz parte da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia, na linha desenvolvimento humano e processos educativos, coordenada pela Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a importância do domínio do conhecimento científico e da periodização do desenvolvimento humano, por parte do professor, para a proposição de atividades que promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a) mediante o preenchimento de um questionário sobre sua compreensão sobre desenvolvimento humano para coleta de dados previa da pesquisa; b) pela sua participação em uma entrevista sobre sua compreensão sobre desenvolvimento humano que será registrada em sua íntegra em áudio; c) pela sua participação em um curso de extensão de 30 horas, dividido em 10 encontros com duração de três horas, com frequência semanal; e, d) pelo preenchimento de um questionário acerca dos conteúdos trabalhados no curso. Informamos que poderão ocorrer desconforto ou constrangimento com algumas questões apresentadas, e, neste caso, o participante pode optar em não responder a essas perguntas do questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados coletados poderão ser utilizados para elaboração de dissertação de mestrado, publicação de artigos, apresentação em seminários e similares. Na finalização da pesquisa os questionários serão incinerados e as gravações descartadas. Os benefícios esperados são contribuir para pesquisa científica e agregar conhecimentos a sua prática de trabalho. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada por Luiza Sharith Pereira Tavares.

\_\_\_\_\_  
Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marilda Gonçalves Dias Facci, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_  
Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Endereço:

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 118 – Departamento de Psicologia

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-3871

E-mail: mgdfacci@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

**ANEXO 1 - APROVAÇÃO PELO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM  
PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE MARINGÁ – CAAE**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE PROMOVA DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS

**Pesquisador:** MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 27168519.7.0000.0104

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Maringá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.892.960

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Este trabalho tem por objetivo analisar a importância do domínio do conhecimento científico e da periodização do desenvolvimento humano, por parte do professor, para a proposição de atividades que promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. **Objetivos Secundários:** Elaborar revisão bibliográfica sobre periodização do desenvolvimento infantil para embasar pesquisa de campo; realizar curso de formação continuada, com a participação de professores da rede municipal de ensino que atuam no centro de educação infantil em um município do estado do Paraná, com crianças de 0 a 3 anos, tendo como tema a periodização do desenvolvimento; analisar, por meio de atividades realizadas no curso de formação, o impacto da formação na prática docente destes profissionais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ

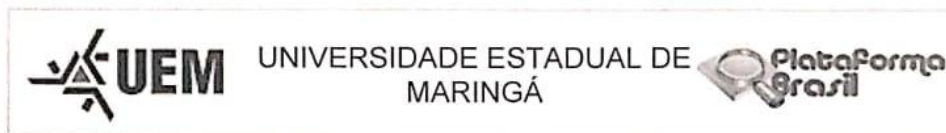


Continuação do Parecer: 3.892.960

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa pretende analisar a importância do domínio do conhecimento científico e da periodização do desenvolvimento humano, por parte do professor, para a proposição de atividades que promovam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A pesquisa se fundamenta na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. No que tange aos procedimentos metodológicos, o projeto se desenvolverá por meio de uma pesquisa bibliográfica e por uma pesquisa de campo com professores de educação infantil do estado do Paraná. Durante a pesquisa de campo serão aplicados questionários para apreender conhecimentos prévios sobre a temática pesquisada, será realizado um curso de formação de 30 horas e para finalizar reaplicado o questionário para verificar os impactos da formação. Assim, a pesquisa espera compreender a relação entre o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento na prática docente do professor. Este trabalho faz parte da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia, na linha desenvolvimento humano e processos educativos, coordenada pela Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá ele se fundamentará na Psicologia Histórico-Cultural, embasada no materialismo histórico e dialético, para análise e compreensão do fenômeno estudado. Se pautará em estudos de autores russos tais como L. S. Vigotski, A.R. Luria e A.N. Leontiev, entre outros. Para compreender as especificidades do método do materialismo histórico dialético é necessário, antes de mais nada, compreender a concepção de homem que fundamenta essa teoria, levando em consideração as proposições de Vigotski (1930). A principal característica do método do materialismo histórico dialético para a psicologia é que ele traz a possibilidade de explicar e ao mesmo tempo transformar a realidade posta na sociedade (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018). "A finalidade deve ser a superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos (Tanamachi, Asbahr & Bernardes, 2018, p. 92). Para a análise dos dados coletados na formação de professores e questionários respondidos serão criadas categorias a partir dos dados coletados e considerando pressupostos teóricos da periodização do desenvolvimento humano e prática educativa. A pesquisa contará com 12 participantes. E terá as seguintes etapas: a) mediante o preenchimento de um questionário sobre sua compreensão sobre desenvolvimento humano para coleta de dados previa da pesquisa; b) pela sua participação em um curso de extensão de 30 horas, dividido em 10 encontros com duração de três horas, com frequência semanal; e, c) pelo preenchimento de um questionário acerca dos conteúdos trabalhados no curso.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.892.960

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta folha de rosto dentro das normativas vigentes: Preenchida, datada e assinada pela pesquisadora. A folha de rosto também se encontra assinada pelo chefe do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, o Prof<sup>o</sup> Dr. Lucas Martins Soldera. O Cronograma é compatível pelo prazo estipulado pelo projeto. Apresenta orçamento e o mesmo se encontra detalhado e é de responsabilidade do pesquisador. Cronograma é compatível pelo prazo estipulado pelo projeto. Aparece o orçamento e ele é de responsabilidade do pesquisador e se encontra detalhado. Apresenta TCLE se apresenta em forma de convite, tem linguagem clara, simples, adequada e acessível aos participantes, esclarece sobre a participação de cada participante da pesquisa explicando a forma de participação, os riscos e benefícios, explica os objetivos que movem a pesquisa, apresenta informações sobre quem conduzirá a pesquisa, apresenta informações de com que entrar em contato no caso de dúvidas, explica que o participante da pesquisa pode, a qualquer hora, desistir da participação sem qualquer prejuízo ou custo, esclarece que a pesquisa é sigilosa, garante o anonimato e a confidencialidade do participante, explica que em caso de dúvida o pesquisado pode entrar em contato com os pesquisadores e para isso apresenta informações para tal. Informa ainda que o material utilizado será incinerado após a pesquisa. Apresenta ainda autorização da Secretaria Municipal de Educação assinada por Rosicler Piceli, Secretaria de Educação de Godoi Moreira.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1476955.pdf	12/12/2019 15:58:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	luizaprojeto.pdf	12/12/2019 14:22:51	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 3.892.960

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	luizaTCLE.pdf	12/12/2019 14:22:14	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZAcao.pdf	22/11/2019 14:18:14	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	22/11/2019 14:14:08	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARINGÁ, 02 de Março de 2020

---

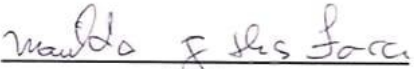

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA QUE PROMOVA DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI			
6. CPF: 591.158.909-53		7. Endereço (Rua, n.º): PARQUE DO HORTO ZONA 05 MARINGÁ PARANÁ 87060285	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (44) 3011-4416	10. Outro Telefone:
		11. Email: mgdfacci@uem.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 22, 11, 2019		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual de Maringá		13. CNPJ: 79.151.312/0001-56	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (44) 3261-4444		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Lucas M. Soldera</u>		CPF: <u>324.538.018-03</u>	
Cargo/Função: <u>chefe - DPI</u>			
Data: <u>22, 11, 19</u>		Universidade Estadual de Maringá Departamento de Psicologia  Assinatura <b>Prof. Dr. Lucas Martins Soldera</b> Chefe do Departamento de Psicologia	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			