

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS
PESQUISAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?**

ELIANA CLÁUDIA GRACILIANO

**MARINGÁ
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?**

Dissertação apresentada por ELIANA CLÁUDIA GRACILIANO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: ELIANE ROSE MAIO.

MARINGÁ
2014

ELIANA CLÁUDIA GRACILIANO

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM –
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a. Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes – UEM –
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a. Dr.^a. Elaine Sampaio Araujo – USP –
Universidade de São Paulo

Maringá, ____ de _____ de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe Neusa,
meu pai Napoleão,
e meu irmão Elissandro, meu tripé...

AGRADECIMENTOS

A **Deus**;

À minha **família** pelo amor, companheirismo, paciência e força não só nesse, mas em todos os momentos da minha vida;

À Professora **Marta Chaves** que me ensinou a dar o devido respeito à Educação Infantil, pela partilha e pelas contribuições a minha formação pessoal e acadêmica;

À Professora **Silvia**, pelas conversas, ensinamentos, orientação, carinho e tantas outras manifestações que contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor;

À Professora **Eliane** por ter permitido que em tempos difíceis eu fosse a sua “lindeza”. Certamente, sem sua acolhida e apoio esse sonho não teria se realizado. A você minha admiração, respeito e eterna gratidão por me ensinar e querer ter por perto “gente que gosta de gente”;

Aos professores que ministraram as disciplinas: **Marta Sforini, Terezinha Galuch, Célio, Elaine Rodrigues e Maria Cristina** pelo conhecimento partilhado. E à professora **Celma** pelo apoio no estágio;

À **Carina** pela assessoria emocional e por me ensinar que a tarefa da educação, acima de tudo, é resgatar a humanidade roubada;

Aos grupos de estudo **GENTEE e NUDISEX**, em especial aos colegas **Márcio, Júnior, Lara, Edyane, Ariane, Eliane, Thaís e Juliana Vignoto**;

À **FAEL; FAAST; NEAD e Regina Mundi** locais que incentivaram cada passo dessa conquista. Especialmente aos colegas **Audrei, Fátima, Melissa, Rossio, Cleuza, Linda, Andressa e Clarissa**. Também à **Valéria** minha segunda mãe;

Às professoras **Maria Angélica** e **Elaine Araujo** pelas ricas contribuições no momento da qualificação e pela preciosidade na leitura desse trabalho;

Ao **João Paulo** pela leveza do sorriso e pela força do abraço. Eles foram essenciais;

Aos amigos **Luana; Karen; Maykon; Ariele; Gilmar; Lizandra; Thatiany; Camila; Polyana; Honória; Elizângela; Matheus; Nadyesda** e **Carina Groth** (*in memoriam*) por me ensinar que ninguém dá ao outro o que não conhece;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram à minha formação: **Obrigada!**

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo dos conteúdos das formas especificamente infantis e atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura (ZAPOROZHETS, 1987, p. 247).

GRACILIANO, Eliana Cláudia. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?** 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a Eliane Rose Maio. Maringá, 2014.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em investigar como os documentos que adotam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural têm abordado a organização do ensino na pré-escola. Para tanto, por meio de uma pesquisa de caráter documental, selecionamos 20 dissertações e 3 teses como fonte para investigação. Optamos pelo banco de dados da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, no período de abrangência de 2006 a 2012 –, por considerarmos um espaço de referência nacional para consultas afetas às discussões do campo educacional. Ancorados pelos pressupostos marxistas presentes na Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que o desenvolvimento infantil possui particularidades que merecem especial atenção quando se objetiva o desenvolvimento pleno das crianças. Diante disso, buscamos responder o problema de pesquisa verificando como os documentos selecionados abordam os elementos essenciais para organização do trabalho educativo. Após análises constatamos que as pesquisas são direcionadas por duas dimensões: orientação e execução. A primeira, de caráter orientador, explicita que as necessidades e motivos do desenvolvimento infantil precisam ser considerados no trabalho educativo na pré-escola, e esta foi subdividida em quatro ramificações: A) Intencionalidade pedagógica; B) Conteúdos; C) Participação da família; e D) Formação docente. A segunda dimensão, de caráter de execução, demonstra sugestões para ações e operações a serem realizadas no trabalho educativo na pré-escola, a qual contemplou duas subdivisões : A) A organização da rotina, tempo e espaço; e B) Ações para a sala de aula. Em linhas gerais, podemos concluir que o período pré-escolar, quando organizado com vistas ao desenvolvimento adequado, – e, por isso a relevância de pesquisas em torno dos elementos essenciais para a organização do ensino sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural –, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores essenciais ao processo de humanização, tais como a memória, a percepção, a análise, a síntese, a comparação, a generalização, o pensamento lógico e a imaginação. Tais capacidades intelectuais corroboram para que se tenham reais condições de os sujeitos herdarem os bens historicamente produzidos graças ao imprescindível trabalho educativo na pré-escola.

Palavras-chave: Pré-escola; Teoria Histórico-Cultural; Desenvolvimento Infantil; Trabalho Educativo.

GRACILIANO, Eliana Claudia. **ORGANIZATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION: THE WHO SAY THE SEARCHES OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY?** 126 f. Dissertation (Master of Education) – University of Maringá. Advisor: Dr. Eliane Rose Maio. Maringa, 2014.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate how the documents that adopt the assumptions of Historical-Cultural Theory have approached the organization of learning in preschool. To this end, through a survey of documentary character, we selected 20 dissertations and theses 3 as a source for research. We chose the database Capes - Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - the period spanning 2006 to 2012 - a space for considering national reference as the discussions of the educational field visits. Anchored by Marxist assumptions present in the Historic Cultural Theory, we believe that child development has particularities that deserve special attention when it aims at the full development of children. Therefore, we sought to answer the research problem checking how the selected documents address the essential elements for organization of educational work. After analysis we found that research is directed by two dimensions: orientation and execution. The first, a guiding character, explains that the needs and motives of child development should be considered in educational work in preschool, and this was subdivided into four branches: A) pedagogical intentionality, B) Contents C) Participation of the family; and D) teacher training. The second dimension of character running, demonstrates suggestions for actions and operations to be performed in educational work in preschool, which comprises two subdivisions: A) The organization of the routine, time and space, and B) Shares for room classroom. In general, we conclude that the preschool period, when organized with a view to the proper development - and therefore the relevance of research around the elements essential for the organization of teaching through the prism of Historic Cultural Theory - promotes the development of the essential process of humanization, such as memory, perception, analysis, synthesis, comparison, generalization, logical thinking and imagination higher psychological functions. Such intellectual abilities to corroborate that have real conditions of the individuals inheriting the property historically produced thanks to the essential educational work in preschool

Keywords: Preschool; Historic Cultural Theory; Child Development; Educational Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FPS	–	Funções Psicológicas Superiores
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG'S	–	Organizações Não Governamentais
PNE	–	Plano Nacional de Educação
RCNEI	–	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	–	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS, DITAME CAPITALISTA E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS.....	16
3 PRÉ-ESCOLA: PROPOSIÇÕES HUMANIZADORAS	25
3.1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E MEDIAÇÃO.....	27
3.2 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA.....	34
3.2.1 Período pré-escolar	35
3.2.2 Período escolar.....	40
4 O QUE PRIORIZAR NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR DE MODO QUE PROMOVA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS?	46
4.1 PROCEDIMENTO DE PESQUISA: SELEÇÃO DAS FONTES	48
4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	50
4.2.1 Dimensão de orientação	53
4.2.1.1 Intencionalidade Pedagógica	53
4.2.1.2 Conteúdos: a apropriação da linguagem	63
4.2.1.3 Participação da família	72
4.2.1.4 Formação docente.....	76
4.2.2 Dimensão de execução	82
4.2.2.1 A organização da rotina, tempo e espaço	83
4.2.2.2 Ações para a sala de aula.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE	120

1 INTRODUÇÃO

Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do título de Pedagoga na Universidade Estadual de Maringá em 2010, senti-me motivada à continuidade dos estudos. Já lecionava na Educação Básica, mas o curso de formação de docentes (antigo Magistério) e a graduação me deram as bases para o exercício profissional, porém, era necessário buscar algo mais para conseguir enfrentar algumas situações inerentes à prática profissional, dentre elas o que priorizar na organização do ensino às crianças pequenas.

Por meio dos estudos que realizamos sobre a Educação Infantil verificamos que essas questões se faziam presentes nos proporcionando entendimento e apontando meios e formas para compreensão e superação. Com isto ao buscarmos na história, verificamos que as primeiras instituições de ensino para crianças pequenas se evidenciaram no contexto mundial do século XVIII, momento turbulento em que o sistema feudal era substituído pelo capitalismo, e conseqüentemente pelo modo de produção ainda vigente nos tempos atuais, pudemos compreender as diretrizes do ensino ofertado.

Com a Revolução Industrial (1780 – 1830) implantada na Europa Ocidental, a guarda e a educação das crianças foram arrematando funções complementares à materna, visto que as mães e crianças ocupavam espaços de trabalho nas fábricas até então compostos por pessoas do gênero masculino (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Com essa reorganização social, espaços de assistência, guarda e compensação de carências como fome, saúde e proteção, começaram a ser requeridos e reivindicados pelas mulheres para as crianças, que muitas vezes ficaram à mercê de abandono e maus tratos.

Aos poucos, os locais de guarda das crianças ganharam forma e adquiriram meios para suprir a função materna, semelhante ao que acontecia na Europa, e gradativamente os estudos, as pesquisas e as próprias especificidades do desenvolvimento dos infantes revelaram a necessidade de ampliar a função da Educação Infantil de forma que o caráter pedagógico fosse instaurado, e, assim, começou a ser vislumbrado o cunho pedagógico. O ensino das letras, dos números, dos valores e dos costumes da sociedade europeia passou a fazer parte das instituições para os infantes. Creches, asilos e orfanatos foram se configurando no

decorrer do desenvolvimento sócio-histórico, caracterizando o que entendemos hoje por Educação Infantil.

No Brasil, o marco para essa etapa da Educação se manifestou na Constituição de 1988, lei que contempla os direitos humanos, dentre eles o atendimento em creche (crianças de até 3 anos de idade) ou pré-escola (crianças de 4 a 6 anos de idade), e, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), documento oficial que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Embora alguns artigos dessas leis tenham sido reescritos, essa modalidade de ensino permanece, na atualidade, sem o caráter obrigatório. Todavia, a Lei nº. 12.796, sancionada em 2013, prevê uma mudança nessa questão, determinando que a partir de 2016 a Educação Básica obrigatória atenda crianças com idade de 4 a 17 anos.

A nova redação da LDBEN nº. 9.394/96 resultou na Lei nº. 11.274, de fevereiro de 2006, legislação que trouxe consigo uma nova forma de organização do Ensino Fundamental (duração de nove anos), bem como uma reorganização da Educação Infantil, particularmente o período pré-escolar, a qual se caracteriza pelo atendimento de crianças entre 4 aos 5 anos de idade por ser uma etapa que antecede ao ensino obrigatório.

[...] a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, para todos os brasileiros é, portanto, uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente **redimensionamento da Educação Infantil** (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

Muitos foram os pareceres¹ divulgados pelo Ministério da Educação a partir desse redimensionamento, pois houve algumas dúvidas, especialmente sobre o tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças (BRASIL, 2008). Com isso,

[...] a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, **a reorganização da Educação Infantil**,

¹ São eles: Pareceres CNE/CEB: 6/2005, 18/2005, 45/2006, 5/2007, 7/2007, 21/2007 e 22/2007, e Resolução CNE/CEB 3/2005.

particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância” (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Após quase oito anos de sancionada a Lei nº. 11.274/2006, muito temos a discutir acerca da organização da Educação Infantil, principalmente se nos determos nos princípios do desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico e cultural.

Com essa afirmação, não ignoramos os avanços apresentados pelo sistema brasileiro a partir da Constituição de 1988. Entretanto, compreendemos serem necessários estudos que auxiliem na estruturação pedagógica das etapas de ensino que compõem a Educação Básica.

Diante dessa busca da reestruturação da Educação Infantil, nosso problema de pesquisa reside na seguinte questão: **O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças?**

Norteadas e mobilizadas por essa questão, propusemo-nos a **investigar como as pesquisas que adotam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural têm abordado a organização do ensino na pré-escola.**

Este estudo se faz pertinente, considerando que o legado educacional tem apresentado novas estruturas no que compete à Educação Básica, e que debates acalorados têm promovido espaços de estudos (cursos, eventos de extensão nas universidades), produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) e diretrizes (documentos oficiais de educação) para se pensar na organização do ensino ofertado.

Nessa linha de pensamento, analisamos 23 documentos – 20 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado – presentes no banco de dissertações e teses da CAPES, assim como realizamos leituras afetas à aprendizagem, desenvolvimento e periodização do desenvolvimento humano. Como a Educação Infantil compreende um período de importantes transformações no desenvolvimento da criança, e com o objetivo de **delimitarmos a pesquisa**, fizemos a opção metodológica de investigar

documentos que remetem ao período pré-escolar **(de 4 a 5 anos)**², buscando entender a concepção e os elementos essenciais para o trabalho educativo nessa etapa da Educação Básica.

Selecionamos documentos – dissertações e teses – por compreendermos que as pesquisas da área acadêmica refletem uma necessidade histórica e social. No caso de nossa área de concentração – período pré-escolar –, o que nos move é a busca pelo melhor entendimento dos processos educativos para a organização de um ensino significativo às crianças. Assim, a investigação desses documentos, que se constituem em uma fonte original, possibilitou-nos perceber o direcionamento para a organização do ensino para a Educação Infantil no âmbito acadêmico de universidades que compõem as diversas regiões brasileiras.

Organizamos a exposição de nossa investigação em quatro partes, a contar com esta parte introdutória.

Na seção II, intitulada **Aspectos Históricos da Educação Infantil**, discorreremos sobre o estudo histórico do espaço destinado ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Verificamos que a configuração desse espaço intensifica a busca de estudos nessa etapa de ensino com vistas não só à identificação de sua função, mas da necessidade de organizar um ensino que respeite a infância e suas particularidades.

A seção III, **Pré-Escola: proposições humanizadoras**, consiste em uma explanação sobre a pré-escola mediante os enlaces da Teoria Histórico-Cultural, perspectiva teórica que serviu de lente para nossa investigação. Acreditamos que os pressupostos dessa teoria nos oferecem elementos importantes para que seja assegurada a infância dentro suas particularidades, de forma a proporcionar o pleno desenvolvimento humano.

Na seção IV, **O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças?** Buscamos responder o problema de pesquisa verificando como os documentos selecionados abordam os elementos essenciais para organização do trabalho educativo. Após análises

² O artigo 30 da Lei 12.796/13 define Pré-escola crianças de 4 a 5 anos de idade

constatamos que as pesquisas são direcionadas por duas dimensões: orientação e execução. A primeira, de caráter orientador, explicita que as necessidades e motivos do desenvolvimento infantil precisam ser considerados no trabalho educativo na pré-escola, e esta foi subdividida em quatro ramificações: A) Intencionalidade pedagógica; B) Conteúdos; C) Participação da família; e D) Formação docente. A segunda dimensão, de caráter de execução, demonstra sugestões para ações e operações a serem realizadas no trabalho educativo na pré-escola, a qual contemplou duas subdivisões: A) A organização da rotina, tempo e espaço; e B) Ações para a sala de aula.

Em linhas gerais, podemos concluir que o período pré-escolar, quando organizado com vistas ao desenvolvimento adequado, – e, por isso a relevância de pesquisas em torno dos elementos essenciais para a organização do ensino sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural –, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores essenciais ao processo de humanização, tais como a memória, a percepção, a análise, a síntese, a comparação, a generalização, o pensamento lógico e a imaginação. Tais capacidades intelectuais corroboram para que se tenham reais condições de os sujeitos herdarem os bens historicamente produzidos graças ao imprescindível trabalho educativo na pré-escola.

Nas considerações finais, resgatamos o trajeto percorrido nesta pesquisa, acrescentando as contribuições deste estudo à nossa formação pessoal, profissional e humana. Acreditamos ser oportuno repensar a organização do ensino pré-escolar atual com vistas a vivências promotoras de aprendizagem e com a satisfação de necessidades julgadas banais como pilotar aviões pisando em terra firme; dar de comer aos filhos com panelas vazias; salvar o planeta Terra de intrusos graças à fantasia de Super-Homem; e, acima de tudo, satisfazer a vontade de termos uma sociedade livre das amarras do capital.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, abordamos aspectos históricos da Educação Infantil tendo em vista que, para discutirmos a organização do ensino na pré-escola, se faz necessário compreendermos as funções que essa instituição incorporou ao longo de sua constituição. Tratamos dos fatores que contribuíram para a criação desse espaço destinado à criança pequena com uma apresentação do contexto em que se passou a reconhecer essa etapa como parte da educação básica, isto é, como parte do sistema de ensino brasileiro.

Justificamos este estudo porque, à medida que a Educação Infantil vem ganhando evidência no sistema escolar, observamos que as orientações a ela destinadas não se mostram claras a nós, profissionais da educação. O descompasso presente no legado educacional, entre as legislações e o cotidiano infantil, explicita a necessidade de estudos e pesquisas que possam responder: o que fazer para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma plena? Como organizar o ensino para tal?

Para esta investigação, realizamos estudos referentes à transição do feudalismo para o capitalismo, marco de organização econômica que evidenciou a criação de espaços destinados ao cuidado e à guarda das crianças pequenas, até chegarmos à configuração desse espaço nos tempos atuais. Desse movimento, constatamos que, no Brasil, essa etapa de ensino necessita de elementos para que seja assegurado o desenvolvimento integral das crianças foco de nosso estudo.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS, DITAME CAPITALISTA E EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Para compreendermos o processo histórico da atual Educação Infantil, precisamos recorrer ao contexto do século XVIII, quando o atendimento às crianças

pequenas ganhou destaque nos movimentos sociais que objetivaram a busca por um espaço em que as mães pudessem deixar seus³ filhos para trabalhar.

Com a transição do feudalismo para o capitalismo (Século XVIII), conseqüentemente houve mudança no modo de produção, antes artesanal/braçal, para o sistema fabril, o que substituiu, em grande proporção, as ferramentas por máquinas e a força humana pela força motriz, desencadeando uma reorganização social que culminou na Revolução Industrial. As mulheres adentraram junto aos homens no mercado de trabalho, submetendo-se às ordens e regimes dos burgueses manifestados pelo manuseio das máquinas e nas atividades laborais das fábricas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Há registros de que crianças também passaram a compor o mercado de trabalho nesse contexto, pois a venda da mão de obra feminina e das crianças, somada à renda do homem, era a única forma de sobrevivência, visto que a remuneração salarial era irrisória.

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, **visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha**, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças (KRAMER, 1987, p. 23, grifo nosso).

Esse período de aumento da produção, de busca de mercados consumidores e de lucros fortalece a importância da mão de obra feminina no mercado de trabalho, considerando que a expansão industrial requereu ocupação total dos postos de trabalho. Com isso, “[...] as mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias”, explicam Paschoal e Machado (2009, p. 80).

Nesse sentido, comprovamos que os espaços de cuidado e guarda, em sua configuração inicial, Século XVIII, atenderam famílias pobres, já que as famílias com

³ Esclarecemos que as palavras escritas no gênero masculino incluem toda a espécie humana (homem/mulher) com o mesmo grau de importância. Não é nossa intenção reforçar condutas sexistas, porém, a título de padronização entre nossa escrita e as citações apresentadas, optamos por deixá-las nesse formato, elaborando nota explicativa; essa defesa vale para todo o trabalho dissertativo.

poder aquisitivo mais alto (burgueses) pagavam babás para o cuidado com suas crianças.

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter **assistencial(ista) da creche** (DIDONET, 2001, p. 12, grifo nosso).

A sociedade reivindicou, mais decisivamente, espaço para atendimento às crianças pequenas depois de um problema que passou a ser comum após a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho: a mortalidade infantil. Isso ocorreu porque a mulher/mãe acabou confiando a várias pessoas os cuidados de seus filhos, como, por exemplo, avós, tios, primos, irmãos mais velhos, ou até deixavam as crianças sozinhas em casa. Ou seja, a reestruturação social advinda da organização do sistema capitalista aumentou o risco das crianças pequenas, e as condições precárias de sobrevivência (falta de alimentação, higiene) resultaram no alto índice de mortalidade infantil.

Tais agravantes acaloraram os movimentos sociais feministas que reivindicavam um local em que a guarda das crianças se mantivesse sob os cuidados básicos e necessários ao seu desenvolvimento, incluindo alimentação, segurança e higienização adequada. Foi nesse cenário de lutas que se criaram locais específicos para os infantes, possibilitando às mães, gradativamente, tranquilidade em relação à proteção de seus filhos (RIZZO, 2003).

Entre esses locais, destacamos a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados de 1769; a escola de *Robert Owen*, criada no ano de 1816 em *New Lanark*, na Escócia; As *salles d’asile* – a sala de asilo – francesa; o *Kindergarten*, primeiro Jardim de Infância, criado em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No Brasil,

[...] durante as duas décadas iniciais do século XX, implantam-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Se, na Europa, as salas de asilo antecedem a criação das creches, aqui a situação de inverte: em geral, as entidades fundam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 19).

Como a maior parte da população brasileira habitava na zona rural, eram os donos de terras que assumiram o cuidado das crianças abandonadas, talvez não por caridade, mas porque muitas vezes estas eram fruto da exploração sexual da mulher negra e indígena. Na área urbana, o cuidado e a guarda das crianças, em sua maioria, eram realizados via roda dos expostos, objeto giratório que, ao som do sino, se percebia que bebês estavam sendo entregues às irmãs de caridade (KUHLMANN JÚNIOR, 1991).

Essa realidade perdurou ao longo do século XX. A roda dos expostos (ou dos excluídos) foi considerada o único lugar de assistência às crianças carentes. Parte da população aprovou essa ideia, sobretudo os burgueses, pois eram almeçadas ruas limpas das sujeiras que as crianças produziam e/ou delas próprias. Em 1950, no século XX, essa forma de doar/depositar crianças e acolher para assistência e superação de carências foi extinta, e em seu lugar foram criados creches, asilos ou internatos (DIDONET, 2001).

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 82).

Podemos observar que várias foram as expressões para o surgimento da atualmente compreendida Educação Infantil. Depois desse período relatado (Século XVIII), a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) propuseram a implantação de um modelo de Educação Infantil de cunho compensatório.

Rosemberg (2003) explica que, no início, os recursos eram improvisados, como espaço físico, material pedagógico e mão de obra. Esta última, por exemplo, era composta por docentes leigos, com formação inferior ao curso normal ou secundário.

De forma geral, essa maneira de funcionamento da Educação Infantil perdurou até a promulgação da Constituição de 1988, cuja existência foi repensada após a Ditadura Militar. A esperança de um Brasil livre da repressão e com vistas ao progresso, juntamente com o cenário de movimentos sociais, mobilizou discussões para a reestruturação das instituições que se destinam ao atendimento das crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 1991).

Nessa legislação, a Educação Infantil passou a contemplar atendimento em creches e pré-escolas às crianças com até seis anos de idade e passou a ser de responsabilidade do Estado. Foram assegurados também à criança direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Atualmente, essa etapa de ensino abarca crianças de até 5 anos de idade devido à configuração do ensino básico com 9 anos de duração, fator que citamos na introdução e que tratamos com mais profundidade na próxima seção.

Voltando ao objetivo desta seção, para retratarmos a criação e a função da Educação Infantil, não podemos deixar de mencionar as Organizações Não Governamentais (ONG) que prestaram assessoria aos espaços destinados às crianças pequenas: são as ONG que mobilizaram melhorias no trabalho docente e ofereceram cursos para os dirigentes e atendentes (DIDONET, 2001).

O grande mérito conquistado pela Educação Infantil veio com seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica, explícito na LDBEN nº. 9.394/96, que a considera integrante de um sistema de ensino e sob a responsabilidade dos municípios, como estabelece em seu Artigo 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Outros desdobramentos da LDBEN nº. 9.394/96 foram a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a inclusão dessa modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 pela Câmara Federal.

Nessa conjuntura, a Educação Infantil, de acordo com cada contexto histórico, modificou-se, pois o que antes tinha função assistencialista, compensatória de carências, hoje passa a incorporar a função educativa, na qual o ensino deve estar articulado ao cuidar, ou seja, há uma função indissociável entre o educar e o cuidar.

As funções atribuídas ao sistema educacional corresponderam às exigências da sociedade nos diferentes contextos históricos, porque

[...] a questão dos potenciais de desenvolvimento de qualquer sistema de educação e ensino pode ser considerada da seguinte forma: o sistema historicamente formado e já estabelecido assegura a apropriação pelas crianças de determinado conjunto de capacidades, que correspondem às exigências da sociedade (DAVYDOV, 1986, p. 36).

Esse entendimento implica que as metas “[...] refletem as atuais demandas sociais impostas aos nossos jovens que apenas estão começando a viver” (DAVYDOV, 1986, p. 52). Com essa reflexão, assinalamos que o legado educacional induz à organização de um ensino, nos tempos atuais, para além das exigências e competências excludentes da sociedade burguesa.

Nessa defesa, partimos do pressuposto que o regime capitalista que norteia o histórico das instituições de ensino, nesse caso o pré-escolar, desqualifica o ensino dessa etapa de desenvolvimento e que a forma atual induz as crianças a perderem a infância, porque sua organização não considera as particularidades das crianças e a maneira como se manifestam nos diversos períodos de desenvolvimento.

Ao observarmos que desde a sua origem as instituições educativas atenderam apenas a uma parcela da população, com o tempo e os avanços decorrentes acreditamos que resultem no acesso universal e de qualidade para todas as crianças. Essa ideia desemboca nas bases de ensino a serem desenvolvidas na pré-escola, de maneira a promover a aprendizagem, propulsionar

o desenvolvimento e mediar o processo de aquisição da criança, incentivando e fornecendo-lhe instrumentos para ir o mais longe possível (DIDONET, 2001).

Sustentamos essa premissa na defesa de um período pré-escolar que não escolarize⁴ precocemente as crianças, tampouco que desacredite de suas potencialidades. Ou seja, há necessidade de um modelo de educação que se organize na concepção de infância livre das mazelas excludentes, seletiva, competitiva e individualista do capital.

Nesse âmbito, defendemos que recorrer à história da Educação Infantil contribuiu para refletirmos sobre a configuração da organização do ensino para a infância, verificando como essa etapa de ensino foi concebida aos olhos do Estado e da sociedade em geral.

Atualmente, podemos afirmar que a estrutura familiar, de certa forma, não foge do modelo criado no contexto da Revolução Industrial. Por consequência daquela época e por outras necessidades sociais criadas ao longo de nossa história, as famílias ainda contam com o apoio das instituições de Educação Infantil, porque desde muito cedo – primeiros meses de vida da criança – grande parte das mães precisa regressar ao trabalho e passa a contar com esse espaço destinado ao cuidado e à educação de crianças pequenas.

Dados do censo de 2012 (BRASIL, 2012)⁵, mostram que embora as mães contem com esse espaço, faltam vagas para as pessoas que dela precisam, pois somente 4.754.721 (representa 80%) crianças têm suas matrículas efetivadas no território brasileiro. Assim, uma a cada cinco crianças entre 4 e 5 anos de idade não tem vaga assegurada. Segundo o movimento “Todos pela Educação” (2012)⁶, o país precisaria criar 1.050.560 vagas, aproximadamente, para atender às crianças dessa faixa etária.

⁴ O termo escolarização refere-se às práticas que ignoram o momento da infância da criança no processo de apropriação da cultura humana.

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p.

⁶ De olho nas metas 2012. Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. publicado em fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/arquivo/de_olho_nas_metas_2012.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Considerando essa condição de oferta precária, a educação para a infância, nos dias atuais, como verificamos em seu contexto histórico, necessita de uma forma de organização em que a criança tenha vivências que lhe oportunizem a aprendizagem e o desenvolvimento para a aquisição de ferramentas necessárias ao conhecimento culturalmente elaborado, isto é, às máximas edificações humanas.

Assim, defendemos que as instituições educativas devem ampliar e propor novas formas de atividade que não são oferecidas diretamente pela vivência na família ou na comunidade, porque estas “[...] configuram-se como uma instituição cujo papel é o de socializar o saber produzido e sistematizado culturalmente” (GOULART, 2007, p. 48).

Desse modo, nos mais variados espaços destinados aos cuidados e à educação existe a responsabilidade em possibilitar o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para a formação de sua personalidade. No entanto, acreditamos que isso não é possível se não levamos em conta a cultura como eixo da ação, fazendo com que momentos, como, por exemplo, de higienização sejam para além do básico, vistos como oportunidade para o desenvolvimento de capacidades psíquicas, pois “[...] a apropriação da autêntica cultura pelos indivíduos favorece seu desenvolvimento como sujeitos universais da atividade” (DAVYDOV, 1986, p. 40).

Com essa concepção de educação, destacamos que essa etapa da Educação Básica deve fornecer bases ao progresso e desenvolvimento humano, porque essa é a função social da Educação Infantil atual. Isto é, não permanecer restrita às ações de assistencialismo, mas saber conciliar meios de organização do trabalho educativo que possibilitem à criança aprendizagem e desenvolvimento pleno.

O processo histórico de constituição da Educação Infantil revelou que a princípio não era requerido viés pedagógico e se primavam pelos cuidados básicos como complemento da função materna (DIDONET, 2001). Atualmente, esse cenário busca uma mudança para que, conciliado às ações de cuidado, se tenha o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FSP)⁷ primando por uma instituição organizada para a formação do desenvolvimento infantil,

⁷ Funções Psicológicas são faculdades específicas do ser humano, como, por exemplo: memória, atenção, abstração, fala e pensamento (DAVYDOV, 1986).

[...] trata-se de ir ao encontro desse ser humano pleno de realidade e esperança, herdeiro de sonhos e concretização de projetos. Definições de espaços físicos, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e brinquedos, conteúdos de formação dos educadores, planejamento de atividades..., tudo se faz a partir do conhecimento e da paixão que se tem pela criança. A ciência é necessária, mas ela precisa estar de mãos dadas com a sensibilidade humana para que, juntas, possam captar a criança (DIDONET, 2001, p. 24).

Concordamos com Didonet (2001) no sentido de que a Educação Infantil precisa ser uma instituição organizada, de forma sistematizada e intencional, para atender às crianças em suas diferentes idades, possibilitando assim o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, defesa que parte do referencial proposto pela Teoria Histórico-Cultural, assunto a tratarmos na próxima seção.

3 PRÉ-ESCOLA: PROPOSIÇÕES HUMANIZADORAS

Na seção anterior, recorreremos à história da Educação Infantil, retratando a configuração desse espaço. Esse estudo inicial contribuiu para refletirmos sobre a educação para a infância nos dias atuais e verificarmos a necessidade de ampliar e propor formas de desenvolvimento não oferecidas pela vivência familiar ou pela comunidade.

Sobre essa questão, temos

os psicólogos soviéticos, em um estudo de massa de testes com crianças de 6 anos, determinaram que as crianças educadas em jardins-de-infância têm, em média, um nível de desenvolvimento superior ao daquelas educadas somente com a família. Os testes permitem estudar a eficácia dos diferentes programas e métodos de educação pré-escolar e identificar como favorecem o desenvolvimento intelectual das crianças (MUKHINA, 1996, p. 28).

Nesse sentido, as atividades intencionais e sistematizadas, que abarcam os conhecimentos historicamente acumulados, necessitam ser o *corpus* do trabalho escolar, manifestando sua função, que é a de tornar as crianças conscientes e herdeiras do patrimônio universal construído pela humanidade. Insta esclarecer que o termo atividade citado por nós refere-se a um processo psicológico que procura satisfazer uma necessidade do gênero humano em sua relação com o mundo. Entendemos atividade como algo em que o sentido e o significado coincidem; assim, se diferencia de uma simples ação (MOURA et al., 2010).

Articulado a isso, temos o desenvolvimento das funções psíquicas essenciais ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, elementos a serem apurados na Educação Infantil, sobretudo na idade pré-escolar⁸, essenciais para tais apropriações.

⁸ São crianças de 4 a 5 anos. Cabe esclarecer que no contexto russo da reforma escolar de 1984, as crianças que não iam à escola vivenciavam o período pré-escolar. As crianças só começavam a frequentar a escola partir dos 6 e não dos 7 anos de idade, sendo este o período escolar (DAVYDOV, 1988).

Na medida em que conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Torna-se evidente também que o desenvolvimento dessas funções não está garantido pelo aparato biológico e não pode acontecer em plenitude se não forem proporcionadas as condições educativas adequadas para esse desenvolvimento. **Se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover a apropriação de formas superiores de conduta**, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo (PASQUALINI, 2010, p. 172, grifo nosso).

A Educação Infantil deve desenvolver trabalhos educativos que privilegiem a criança de forma plena. As ações docentes, desde a mais tenra idade, precisam superar a lógica consumista, pragmática e utilitária, instigando os sujeitos⁹ a mobilizados a participar, a questionar, a aceitar ou não o que socialmente tem sido imposto nas instituições de ensino formal pela lógica burguesa, que é o preparo específico de competências para o mercado de trabalho.

É nessa perspectiva que defendemos que a criança carece de ter vivências necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento pleno, utilizando, para tanto, as ferramentas indispensáveis para a apropriação das máximas elaborações humanas. Considerando esse o norte das instituições formais destinadas à infância, nesta seção tratamos dos elementos que julgamos fundamentais para pensar a organização do trabalho educativo na pré-escola, pois “[...] a experiência demonstra que toda organização incorreta do processo de aprendizagem conduz inevitavelmente a consequências indesejáveis na educação dos alunos” (NUÑEZ, 2009, p. 113).

Nesta seção, focalizamos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância do adulto (o docente) nesse processo; também discorreremos acerca da periodização do desenvolvimento psíquico infantil aliado ao trabalho educativo enquanto condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Pontuamos que “[...] o conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e evitar muitos erros na educação”, conforme opina Mukhina (1996, p. 12).

⁹ Na concepção de Castañeda (2003), sujeito é o ser humano fruto das condições sócio-históricas. Sua atividade interna e externa o torna ser humano ativo e consciente da transformação social.

Ressaltamos que esta seção é a lente para a análise das fontes de pesquisa produzidas entre 2006 e 2013, já que, mediante essas produções acadêmicas, esperamos identificar os elementos essenciais evidenciados pelas pesquisas para se pensar a organização do ensino às crianças de 4 a 5 anos de idade, que tenham “[...] a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entreve” (LEONTIEV, 1978, p. 283).

3.1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E MEDIAÇÃO

Durante alguns anos, acreditou-se que a criança era única e restritamente constituída pelos aspectos biológicos contidos em sua genética. Essa concepção não levava em conta a influência do meio na formação de sua personalidade, tampouco os processos inter e intrapsíquicos, manifestados ao longo de seu desenvolvimento intelectual (DUARTE, 2006).

Essa concepção naturalista da formação humana permeou durante muito tempo as ações da família, das instituições educativas (destinadas a crianças pequenas ou não) e da sociedade em geral. A construção da inteligência era entendida como uma espécie de enquadramento cognitivo, em que se percorriam etapas fixas identificadas por testes psicológicos.

Defensores opostos a essa linha de pensamento elaboraram teses pautados em estudos críticos argumentando que a criança não era somente o que trazia sua genética, mas também o que vivenciava no decorrer de sua infância, atribuindo relevância ao ensino e à educação (LEONTIEV, 2004). A “tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é **mediado** pela sua educação e ensino” (DAVYDOV, 1986, p. 30, grifo nosso).

Há também a definição de ser humano, mundo e sociedade presente nessas concepções de desenvolvimento. Por exemplo, na forma naturalista, evidenciamos uma concepção excludente, propalando que somente os que eram constituídos de genéticas favoráveis avançariam na construção da inteligência. E em oposição a esse pensamento temos a forma humanizadora de desenvolvimento, que conta com a influência do meio articulado à genética, manifestados na formação da personalidade

humana, a qual, por sua vez, não é o produto final das aprendizagens, mas o reflexo das assimilações conquistadas durante o processo (KLEIN, 2010). Assim,

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos **não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica**, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Razão por que todos os homens atuais (pelo menos no que respeita aos casos normais), qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo nosso).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural asseveram que “o processo pedagógico, enquanto atividade do professor-educador, forma a personalidade em desenvolvimento da criança na medida em que o educador **dirige** a atividade da criança” (DAVYDOV, 1986, p. 32, grifo nosso).

Essa concepção de desenvolvimento humano, constituída em conjunto com o meio cultural vivido, comunga com a defesa de que nós, seres humanos, em nossa condição real, podemos avançar em nosso desenvolvimento desde que sejam oportunizadas as vivências intencionais e necessárias para tal. Deste modo,

cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. **Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.** Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil (LEONTIEV, 1978, p. 283, grifo nosso).

Essa defesa não nega o fator biológico, apenas não lhe considera determinante para a construção contínua e interminável da inteligência, pois

[...] a se respeitar o ritmo natural da criança, não teríamos saído da infância da humanidade; e, a se respeitar uma pretensa criatividade

natural da criança não se teria exposto à disciplina e não se teria jamais produzido, no seio da humanidade, a criatividade extraordinária que tornou sublimes homens como Mozart e Da Vinci (KLEIN, 2010, p. 230).

Nessa vertente, os sujeitos, em sua particularidade, são capazes, por intervenção de instrumentos (forma intencional de uso e a forma de estabelecer relação com o mundo como um processo histórico-cultural, por exemplo, o trabalho) ou signos (ferramentas psicológicas necessárias que auxiliam nos processos mentais, por exemplo, lista de compras), de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos e, assim, tornar-se parte do gênero humano (LEONTIEV, 2004). Sendo assim, “nestas condições sociais, a educação não pode ser construída, por princípio, partindo de que existem na criança capacidades surgidas independentemente da educação recebida” (DAVYDOV, 1986, p. 34).

Situados, então, na concepção crítica, partimos da premissa de que o indivíduo **aprende** atividades humanas (LEONTIEV, 2004, grifo nosso) por meio das relações sociais que estabelece com o mundo e com os seres humanos. Vigotski (2010, p. 698) compreende o sujeito como um “ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

Essa questão reforça o entendimento de que

a aprendizagem não é si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

É apropriando-se dos bens culturais produzidos historicamente que os homens se tornam humanos e participantes do mundo em que estão inseridos. Dessa maneira, “a criança precisa entrar em relação com os objetos do mundo, por meio da relação com outros homens, por meio da comunicação, para ter a

possibilidade de se apropriar das obras humanas e tornar-se humana” (MORAES, 2008, p. 23). Isso considera que

as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contem, os conhecimentos, as aptidões, e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar a cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – **no processo de educação e de ensino** (MUKHINA, 1996, p. 40, grifo no original).

Todavia, esse fato depende de uma correta organização da aprendizagem, como afirmou Vigotski (1998), porque implica entender que

a aprendizagem [...] não somente exige que o pequeno domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado um certo nível de desenvolvimento de suas forças físicas, como também apresenta uma série de requerimentos em relação ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memória, percepção e muitos outros processos. Por exemplo, já desde os primeiros dias de aprendizagem escolar, a criança deve controlar sua conduta externa: colocar-se devidamente na fila, sentar devidamente nas carteiras, subordinar-se a determinadas normas de comportamento no recreio. Tudo isso, pré-supõe a capacidade para conter suas reações motoras impulsivas, controlar sua conduta, dirigir seus próprios movimentos (LEONTIEV, 1978, p. 64, tradução nossa)¹⁰.

Esse pensamento evidencia a importância do trabalho educativo a ser realizado na pré-escola, pois nessa etapa são adquiridos os conhecimentos elementares¹¹ – gostaríamos de retomar o exemplo da citação acima, com o domínio

¹⁰ No original: “*en la aprendizaje en La escuela no solo exige que El pequeno domine um determinado conjunto de ideas y conocimientos y haya alcanzado um cierto nivel em El desarrollo de SUS fuerzas físicas, sino que también presenta uma serie de requerimientos em cuanto al desarrollo de su psiquis, a La características de su memoria, percepción y otros muchos procesos. Por ejemplo, ya desde los primeros dias del aprendizaje escolar, El niño debe controlar su conducta externa: colocarse debidamente en fila, estar sentado correctamente al pupitre, subordinarse a determinadas normas de comportamiento en los recreos. Todo esto supone La capacidad para contener sus reacciones motoras impulsivas, controlar su conducta, dirigir sus propios movimientos.*”

¹¹ Migueis, Araújo e Nascimento (2010, p. 114) fundamentadas em Bozhóvich (1987), esclarecem que “as funções psíquicas superiores incorporam por superação as etapas anteriores, que continuam a existir embora subordinadas às novas etapas. Desse modo, as funções psíquicas superiores representam a fusão das funções elementares, que perdem as suas qualidades específicas, dando origem a formações mais estáveis. Portanto, as modificações psíquicas surgidas na etapa evolutiva inicial, têm um significado psíquico permanente para o desenvolvimento do indivíduo e de sua personalidade”.

das condutas externas – e as bases necessárias às vivências a serem desenvolvidas nos anos subsequentes. Isso indica que os entornos necessários ao desenvolvimento das faculdades mentais não só corroboram para a aprendizagem e desenvolvimento, como se fazem indispensáveis à assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados. Por isso que “grande maioria dos conhecimentos e habilidades da pessoa **se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73, grifo nosso).

A partir dessa forma de conceber a importância do ensino para o desenvolvimento pleno,

[...] é preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico **depende da mediação dos adultos**. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança (PASQUALINI, 2010, p. 13, grifo nosso).

Essa prerrogativa evidencia que a aprendizagem e o desenvolvimento humano dependem da qualidade da mediação. A citação acima reitera o posicionamento de que a interação entre pessoas e o mundo organizado humaniza, e por esse motivo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para pensarmos em uma educação emancipatória, pois “mesmo que o indivíduo seja condicionado pelo social, ele não é necessariamente determinado pelo mesmo, daí acreditarmos na força da mediação do professor como estratégia de mudança e de emancipação humana” (OLIVEIRA; GASPARIN, 2011, p. 2).

Essa forma de conceber o desenvolvimento psicológico remete-nos ao pensamento que na instituição educativa cada sujeito necessita ser visto como agente transformador de sua realidade, e

pensar a superação da sociedade do capital é preconizar a educação para o processo revolucionário reconhecendo a importância e o

caráter indispensável da elevação do nível cultural e intelectual dos sujeitos para o movimento da formação societária. Nesse intento não seria possível vislumbrar a revolução na sociedade sem o domínio da ciência burguesa. Temos consciência de que a escola por si só não tem as condições para superar a fragmentação do conhecimento produzido pela ciência moderna que, não raro, atende aos reclames do capital. Pensar que isso seria possível é idealismo ou arrogância ou, ainda, ingenuidade. Muito embora a ressalva pontuada, **não temos qualquer dúvida de que a educação escolar desempenha papel prioritário na formação do sujeito histórico e no projeto de uma sociedade para além do capital** (TRINDADE, 2009, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, a atividade de aprendizagem das instituições educativas necessita elevar o nível cultural dos sujeitos, e para tal se faz imprescindível

[...] um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos na vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade sócio-organizacional, da atividade relacionada ao trabalho, por exemplo) (DAVYDOV, 1986, p. 91).

Facci (2004a) sublinha que as atividades cerebrais têm uma base psicológica. No entanto, a partir da interação do indivíduo com o mundo, mediada pelos objetos construídos historicamente, as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas/aprimoradas. Nesse contexto, “a constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signo mais importante” (FACCI, 2004a, p. 66).

Essa importância atribuída à mediação como propulsora do desenvolvimento humano requer que busquemos nos escritos dos principais expoentes da Teoria Histórico-Cultural sua definição, assim,

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2003, p. 96).

Nessa concepção de desenvolvimento, ao chegar à pré-escola, a criança traz vivências cotidianas de seus conhecimentos empíricos. A função docente é imprescindível para que esse conhecimento alternativo ganhe novos significados e sirva como ferramenta favorável à transformação de sua realidade social. A definição do termo mediação é por nós entendida como

[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima suas mãos da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior (OLIVEIRA, 2006, p. 26, grifo no original).

O ponto crucial para o desenvolvimento adequado ao estágio de desenvolvimento pelo qual a pessoa transita depende da qualidade da mediação. E essa qualidade requer pesquisas e estudos, por parte dos profissionais da educação, para que desempenhem junto às crianças ações seguras e potencializadoras do desenvolvimento humano.

Respaldadas na perspectiva de que o núcleo do desenvolvimento humano está manifestado no ato de mediar, no tópico seguinte contemplamos a periodização do desenvolvimento infantil, considerando que, ao entendê-la, os docentes têm a possibilidade prática de organizar adequadamente suas ações, assegurando a infância e suas particularidades, com vistas a um ensino crítico, autônomo, reflexivo e emancipatório.

Assim, de forma conclusiva, comungamos com a defesa de que a função da instituição educativa

[...] consiste em dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes. No período em ter o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem precisa para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso dos

objetos, cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. (MUKHINA, 1996, p. 59).

Buscamos, a partir do exposto, abarcar a concepção de aprendizagem, de desenvolvimento humano, e quão imprescindível se faz a mediação no processo potencial. Devemos considerar que a mediação revela o compromisso político assumido pelo docente, e nas discussões tecidas por ora, induzem a relevância de serem desenvolvidas ações na pré-escola que superem a lógica mercadológica.

3.2 ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E O TRABALHO EDUCATIVO NA PRÉ-ESCOLA

Os estudos referentes ao desenvolvimento psicológico infantil revelam, de uma maneira geral, o quanto algumas atividades desencadeiam o desenvolvimento de funções necessárias ao processo de humanização. O respaldo dos estudos do campo da Psicologia se faz necessário, porque essa ciência fornece reflexões para a organização do trabalho educativo que privilegie uma mediação que colabore para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças. Assim,

para que o educador seja bem-sucedido, ele deve conhecer bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas na diferentes idades. Esse conhecimento indicará ao educador as manifestações da criança que requerem maior atenção, além de dar-lhe um guia para conhecer cada criança, permitindo que faça suposições sobre as causas dos desvios no desenvolvimento de algumas crianças e busque métodos educativos para eliminar esses desvios (MUKHINA, 1996, p. 31).

Facci (2004a) descreve os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam, tanto na idade pré-escolar quanto na idade escolar de fato. No **Quadro Demonstrativo 1: Periodização do Desenvolvimento Humano** de acordo com Davydov (1986)¹², procuramos, de forma sintética, apresentá-los; todavia,

¹² Vide quadro no final desta seção (p. 45).

tomando-os como fundamento, vamos explicá-los dentro da tessitura que compõe o desenvolvimento psíquico humano.

3.2.1 Período pré-escolar

Esse período compreende os primeiros meses de vida até os 6¹³ anos de idade, e é composto por três estágios: A) Comunicação emocional direta dos bebês; B) Atividade objetual-manipulatória; e C) Atividade de jogo, descritos a seguir.

De forma inicial, há necessidade de compreendermos que a periodização do desenvolvimento psicológico individual é caracterizada por uma atividade principal, que para Leontiev (1978, p. 122), é “aquela conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento do psiquismo”. Esse conceito é denominado principal porque a criança o realiza com mais frequência – de forma quantitativa –, mas sim por ser atividade dominante em determinada etapa da vida e que promove maiores mudanças no intelecto – qualitativamente.

Destacamos que os referidos estágios não acontecem marcados por rupturas, mas gradativamente deixam de predominar, promovendo, cada vez mais, novas necessidades de aprendizagem, visto que “[...] em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (FACCI, 2004a, p. 68).

Destarte, as primeiras formas de comunicação do bebê e suas tentativas de relacionar-se com os que estão à sua volta geralmente são manifestadas por trocas afetivas presente no estágio **Comunicação emocional direta dos bebês**. Entre o adulto e o bebê, há os objetos que agem como mediadores para compreensão do mundo e, nisso, “[...] o adulto não somente satisfaz as necessidades da criança, mas organiza também seu contato com a realidade. No processo de comunicação, o adulto apresenta objetos à criança, os movimenta, estimula sua manipulação e imitação” (PASQUALINI, 2013, p. 82).

Essa relação de comunicação e desenvolvimento das primeiras emoções indica o quanto o adulto é por ela responsável e também por possibilitar as

¹³ A obra apresenta até os 6 anos de idade.

elaborações das ações sensório-motoras, tão necessárias ao processo de humanização. A manipulação, nesse momento, se evidencia como “uma **linha acessória do desenvolvimento**” (PASQUALINI, 2013, p. 84, grifo no original).

Essa afirmação vem ao encontro das defesas de Lísina (1987), que explica a importância do desenvolvimento da comunicação para o desenvolvimento psíquico das crianças e a função do adulto nesse processo:

[...] podemos afirmar que a comunicação atua como importante fator ao desenvolvimento psíquico infantil. Nas primeiras semanas e nos primeiros meses de vida o papel na comunicação nesse processo pode ser considerado decisivo como mostram nossas observações, o adulto é para o bebê o principal objeto de percepção, o organizador da atividade cognoscitiva, a fonte de reforçamento durante a formação da conduta sobre a base das manifestações inatas, espontâneas e caóticas das atividades inespecíficas das crianças (LÍSINA, 1987, p. 295, tradução nossa)¹⁴.

Nos primeiros anos de vida, a conduta da criança começa a se reestruturar, refletindo-se em processo de comportamento devido às condições sociais à influência educativa das pessoas com as quais convive.

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (ELKONIN, 1960, p. 498).

Essas distintas capacidades são elaboradas e aperfeiçoadas ao longo das vivências oportunizadas. Nesse primeiro período, a comunicação, antes direta entre a criança e o adulto, ganha entornos necessários que a movimentam para a forma

¹⁴ No original: “*podemos afirmar que la comunicación y actúa como importante factor de desarrollo de la psiquis infantil. En las primeras semanas y los primeros meses de vida el papel de la comunicación en este proceso puede considerarse decisivo por cuanto, como muestran las observaciones, el adulto es para el bebé el principal objeto de la percepción, el organizador de la actividad cognoscitiva, la fuente de reforzamiento durante la formación de la conducta sobre la base de las manifestaciones innatas, espontáneas y caóticas de la actividad inespecífica del niño.*”

indireta, e, aos poucos, a comunicação ocorre: criança, manipulação de objetos e adulto. “A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

O próximo estágio, característico também do período pré-escolar, é a **Atividade Objetiva Manipulatória**, que acontece entre os 2 aos 3 anos de vida da criança. Nessa atividade principal, “a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004a, p. 68).

Essa maneira de a criança se portar indica a assimilação dos procedimentos elaborados em sua forma social, ou seja, as ações com os objetos refletem as ações mostradas pelos adultos à criança (DAVYDOV, 1986). A criança começa a explorar objetos e ambientes, observa, concentra, cria modelos, aprende a se relacionar com outras crianças, constituindo-se em um grande incentivo ao seu desenvolvimento e constituição da personalidade.

Nesta atividade com objetos, descobre características e propriedades, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai acontecendo. Em outras palavras, desenvolve a inteligência e a personalidade – uma vez que os aspectos cognitivo e afetivo não se separam (MELLO, 2007, p. 17).

O próximo estágio, denominado **Atividade de Jogo**, presente no último período pré-escolar, se manifesta, aproximadamente, em crianças de 3 a 6 anos de idade e é nesse momento da infância, em especial, que se concentra nossa pesquisa em relação à organização do ensino, pois

[...] as verdadeiras potencialidades do ensino e da educação para impulsionar o desenvolvimento são reveladas quando seu conteúdo, que o meio de organização da atividade reprodutiva da criança, corresponde por completo às peculiaridades psicológicas, assim

como às capacidades que são formadas com base nestas atividades (DAVYDOV, 1986, p. 138).

A atividade reprodutiva citada por Davydov (1986) reporta-se ao jogo protagonizado¹⁵, presente nesse estágio. Por meio dessa atividade, a criança vive a contradição entre produzir as ações do adulto, como forma de compreender a realidade vivida, e, por outro lado, vivencia os limites operacionais e técnicos dessas ações (PASQUALINI, 2013). Essa manifestação caracteriza a atividade principal: o jogo.

Essa contradição tende a ser solucionada pelo jogo protagonizado, atividade em que a criança se prende ao processo em si e não ao resultado final. O que importa para a criança é reproduzir “as atividades sociais dos adultos e as relações sociais reais que estabelecem entre eles” (PASQUALINI, 2013, p. 88). Isso pressupõe que, ao tentar desempenhar o papel do adulto, a criança, paulatinamente, se apropria “do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2013, p. 88).

Acreditar que no jogo a criança é livre e faz isso de forma natural e prazerosa é inviável, porque a compreensão dessa atividade principal é que, ao tentar reproduzir as ações dos adultos nas relações sociais, a criança vivencia um conjunto de regras e valores embutidos na cultura que não lhe permitem criar algo fora de seu círculo social. A imitação, característica desse estágio, é a ação que coloca em exercício as observações e vivências que a criança teve (DAVYDOV, 1986). Essa apropriação do mundo de forma ativa, reproduzindo ações e comunicações humanas, revela o desejo da criança de integrar-se à cultura humana e, para isso, utiliza a imitação. Talvez

¹⁵ O jogo em si, por questões de tradução dos estudos russos ao inglês ou ao espanhol, é entendido como situações imaginárias. Optamos por transcrever a 45ª Nota de Rodapé de Davydov (1986, p. 45): “N.T: Uma dificuldade com a qual se depara o pesquisador é a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designar a palavra “play”. Por exemplo, play pode ser “jogo infantil” (Freud), “jogo simbólico” (Piaget), “brinquedo” (Vygotsky), “jogo de papéis” (Elkonin), sendo todos usados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais dramáticas de natureza lúdica da criança. Mas, igualmente à palavra “jogo”, o termo “brinquedo” tem sido utilizado indistintamente para designar tanto os objetos dos quais se servem as crianças para brincar quanto determinadas modalidades de jogo praticado por elas (Ricardo Ottoni Vaz Japiassu)”. **Preferimos o termo jogo protagonizado** por acreditarmos que coloca a criança como centro da situação imaginária por ela criada.

[...] ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro (FACCI, 2004a, p. 69).

Conceber essa atividade como natural é ignorar o conteúdo da brincadeira e o quanto ela desencadeia o desenvolvimento psíquico infantil. Essa atividade, assim como todas do desenvolvimento humano, leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desta forma,

[...] no faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros (MELLO, 2007, p. 17).

Cabe ressaltar que não é qualquer jogo protagonizado que eleva o conhecimento da realidade social. O que é determinante nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento varia e “depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não), porque “[...] o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico [...] dependem de suas **condições de vida e de educação**” (PASQUALINI, 2013, p. 90, grifo no original).

Nesse sentido, compete às instituições educativas para a infância promover situações de aprendizagem que ampliem os conhecimentos relativos ao mundo para que, posteriormente, estes sejam a matéria-prima, o jogo protagonizado pelas crianças. Essa função ganha maior evidência se nos identificamos em uma posição contrária à expropriação posta na organização social capitalista e fortifica a defesa de que todas as crianças têm necessidade (direito) de ter acesso ao que há de mais elaborado no decurso da humanidade.

Sustentando-nos nesses pilares, consideramos que a entrada da criança no espaço educativo reforça a quantidade e a qualidade dos conhecimentos a serem assimilados, de forma gradual, ao longo do seu percurso de vida. Para a Teoria Histórico-Cultural, as instituições de ensino formal necessitam ter como conteúdo escolar conceitos científicos que potencializem as atividades psíquicas (VIEIRA; GASPARIN, 2010). Desse modo, é necessário à pré-escola possuir como conteúdo o ensino dos conhecimentos elementares, bases necessárias à compreensão do conhecimento científico a ser tratado nos anos subsequentes; ou seja, a apropriação dos conceitos científicos é um processo que se inicia na infância e perpassa a vida da pessoa.

Desta forma,

[...] o trabalho educativo do professor na Educação Infantil deve levar em conta o aspecto valorativo de sua função e ter um currículo que leve em conta os conhecimentos produzidos pela humanidade. O planejamento deve ser realizado a fim de propiciar uma organização no próprio processo de ensino. E o ensino deve fazer parte, pois somente compreendemos o aprender, por meio do processo de ensinar. Ensino e aprendizagem estão umbilicalmente conexados e remetem a um resultado também que é direto e intencional (LAZARETTI; BÁRBARA, 2009, p. 131).

Com essa consideração, entendemos que, na pré-escola, o docente tem a tarefa de ensinar à criança aquilo que ela tem condições de realizar, pois “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

A partir dessas assertivas, tratamos da passagem da idade pré-escolar para a escolar.

3.2.2 Período escolar

Esse período compreende os 6 anos de idade e é constituído por três estágios, que são: A) **A atividade de aprendizagem ou Comunicação íntima pessoal**; B) **A atividade socialmente útil**; e C) **O estudo e formação profissional**, os quais serão contemplados na sequência.

O primeiro estágio ocorre com maior ênfase em crianças de 6 a 10 anos de idade. A atividade dominante se intitula **atividade de aprendizagem ou comunicação íntima pessoal**.

O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. [...] Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social (FACCI, 2004a, p. 71).

Esse desenvolvimento intelectual, característico, sobretudo, da adolescência, possibilita a tomada de consciência social devido à convivência entre os companheiros de estudo, que ajudam a estruturar o sentido pessoal de vida. Por isso que o ensino de natureza escolar possibilita o acesso ao conceito científico e é um conhecimento que passa a ser adquirido diferentemente da forma como é adquirida a experiência imediata, isto é, tem uma intencionalidade, uma organização com o fim específico de ensinar e aprender, porque a aquisição de conceitos científicos é sempre mediada por outros conceitos elaborados anteriormente.

Assim, são nas instituições educativas formais que os conceitos científicos são apropriados, os quais são a mola propulsora para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A aprendizagem escolar é fonte de expansão conceitual, pois é um ambiente privilegiado que fornece o suporte a ricas e profundas interações com o conhecimento histórico e socialmente elaborado. Entretanto, para a criança ter acesso ao saber sistematizado partindo do saber espontâneo (senso comum), faz-se necessário compreender sua importância na esfera social. Nas relações com seus pares (estudante-estudante e professor-estudante), a troca de aprendizagens favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos a apropriação do legado cultural, e nesse processo acontece o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores e a elaboração da criticidade, que lhes possibilitarão análise do meio físico e social.

Por essa razão que as instituições de ensino formal, nessa concepção, não podem ficar na superficialidade, na mera reprodução de informações, mas organizar

o ensino para além disso. E a garantia desse processo necessita estar presente desde a pré-escola. Assim,

[...] o papel do trabalho do professor, na concepção que defendemos, é essencial nos processos de aquisição dos saberes rudimentares, da cultura universal historicamente acumulada, pela criança, no qual cada novo ser humano precisa reproduzir para si, tornando-os órgãos da sua individualidade. É justamente o professor o mediador da relação da criança com o mundo que ela precisa conhecer, uma vez que os objetos da cultura se concretizam com seu uso social, a reprodução desses bens culturais é garantida pela tarefa que o professor deve realizar (LAZARETTI; BÁRBARA 2009, p. 130).

Promover a apropriação de conceitos científicos desenvolve as ações mentais, possibilita ações reflexivas, autônomas e conscientes, leva o indivíduo a organizar o pensamento de uma forma mais estruturada, chegando à generalização (quando o sujeito generaliza sai do plano individual para o geral e vice versa) e graças ao elemento mediador que a linguagem,

[...] na ótica da Teoria Histórico-Cultural, é considerada que existe uma complexa relação entre linguagem e pensamento, bem como se valoriza o papel do conteúdo escolar no sentido de potencializador do pensamento, liberando-o das amarras do empírico. Grande destaque é dado, nesse sentido, à questão do ensino (mediado) de conhecimentos na forma de conceitos científicos (VIEIRA; GASPARIN, 2010, p. 116).

É por meio da linguagem que o processo de interação dos sujeitos possibilita a aprendizagem, aprimora os significados, ganhando experiências e definições já consolidadas na cultura de acordo com a vivência de (e em) cada grupo, e com isto, a linguagem passa a ser um instrumento do pensamento. “O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 2006, p. 61).

Continuando com os estágios, chegamos ao da **atividade socialmente útil**, presente dos 10 aos 15 anos de idade. Nessa fase, a criança/adolescente procura se incluir em atividades sociais como, por exemplo, trabalho, cursos, atividades sócio-organizacionais de esportes e atividades artísticas.

Nesse estágio, há um desejo de independência econômica e de comunicação em diferentes coletivos, considerando as regras explícitas nas inter-relações, desencadeando condutas próprias de avaliar seu potencial. Próximo desse estágio há o que se configura na idade escolar, que varia dos 15 aos 18 anos ou até o resto da vida, denominado **estudo e formação profissional**. Essa “etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004a, p. 72).

Na atividade socialmente útil se intensificam os interesses de formação profissional. A pessoa busca a ampliação das competências científico e investigativas e começa a formar suas próprias ideologias morais, religiosas e cívicas. Há a elaboração de planos sobre a constituição de sua própria família e uma visão estável do mundo (DAVYDOV, 1986).

Como forma de síntese sobre a periodização do desenvolvimento humano, apresentamos, no final desta seção, um quadro com as principais características de cada etapa do desenvolvimento.

Das discussões tecidas sobre a periodização do desenvolvimento humano, podemos depreender que

[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Tais estudos auxiliam no entendimento de que tipo de formação humana está sendo firmada no trabalho educativo, e se ela se justifica ou não no contexto escolar. Ao revelarmos que defendemos uma educação voltada para a apropriação das máximas elaborações humanas, esperamos que nas instituições educativas formais

sejam oportunizadas vivências que alcancem um nível superior do desenvolvimento real da criança. Para tanto, indagamos: O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças? Mobilizadas por esse questionamento, na próxima seção investigamos como as pesquisas que adotam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural abordam a organização do ensino na pré-escola. Esperamos encontrar, nas fontes, discussões em torno do jogo de papéis (ludicidade), formação em exercício e organização do meio (espaço) escolar.

	ESTÁGIOS	ÉPOCA	PERÍODO	IDADE APROXIMADA	ATIVIDADE PRINCIPAL	CARACTERÍSTICAS
1	Comunicação emocional direta dos bebês	Primeira infância	Pré-escolar	Primeiras semanas de vida até seu primeiro ano	Comunicação com os membros mais experientes da cultura	Movimentos de estirar os braços tentando agarrar um objeto baseando-se nas ações humanas em relação aos objetos e inúmeras ações perceptuais
2	A atividade objetual-manipulatória			Entre um e três anos	Nesta etapa, a criança reproduz (inicialmente em cooperação com os adultos) os procedimentos e ações com os objetos elaborados culturalmente	São pronunciadas as primeiras palavras e tem início o processo de construção de seus significados e sentido, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil
3	A atividade de jogo			Crianças de três a seis anos de idade	Jogo. Ações representacionais dramáticas	Desenvolvimento da imaginação e a função simbólica, orientação relacionada à importância geral das relações e ações humanas e a habilidade em identificar os elementos de subordinação e controle nestas relações e ações: Imitação
4	A atividade de aprendizagem ou Comunicação íntima pessoal	Infância	Escolar	Se formam em crianças com seis a dez anos de idade.	Estudo. Inclui tipos de atividade como trabalhos, aprendizagem, atividades sócio-organizacionais, esportes e atividades artísticas.	A consciência teórica e o raciocínio se evidenciam. As capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades percebidas e motivos relacionados às tarefas escolares (aprendizagem) são desenvolvidas
5	A atividade socialmente útil			Crianças de dez a quinze anos de idade		Aspirações de independência econômica e de participação em trabalho socialmente relevante, a organização crescente da comunicação em diferentes coletivos, dando a devida consideração às regras explícitas de inter-relações dentro destes coletivos, a reflexão sobre suas próprias condutas e a habilidade de avaliar o potencial de seus próprios "selves" (autoconsciência)
6	O estudo e formação profissional	Adolescência	Escolar/Adulto	Com idades entre quinze e dezessete ou dezoito anos	Desenvolvem-se os interesses de formação profissional	Necessidade de trabalhar ampliam-se as competências científico-investigativas, formam-se as qualidades ideológico-morais, religiosas, cívicas e elaboram-se planos de constituição de sua própria família e uma visão estável do mundo

Quadro Demonstrativo 1: Periodização do Desenvolvimento Humano

Fonte: elaborado pela autora (2014) de acordo com Davydov (1986).

4 O QUE AS PESQUISAS SUBSIDIADAS PELA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL REVELAM SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR?

Na seção anterior, verificamos as contribuições da Psicologia do desenvolvimento humano e o quão aliadas estão ao processo de aprendizagem para a formação do sujeito. O percurso apresentado até então contou com elementos históricos da Educação Infantil, estudo necessário à medida que acreditamos que o contexto sócio-histórico apresenta aspectos que possibilitam melhor compreensão da realidade.

Nesse entendimento, a investigação metodológica reflete não só o trajeto e a configuração dessa etapa de ensino, mas também o que as produções acadêmicas – fontes de nosso estudo – revelam sobre os avanços e as permanências dessa etapa. O momento atual, nesse sentido, não é algo configurado no agora, mas fruto do passado enquanto mote para um futuro próximo. Por esse principal motivo, acreditamos que o problema de pesquisa não acontece de maneira isolada do contexto social.

Assim, a questão central deste estudo é: O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças? Julgamos que a resposta se faz pertinente considerando o que deve ser priorizado na organização do ensino na pré-escola comunga de uma inquietação presente no legado dessa instituição, como pudemos observar nas seções anteriores.

Sobre a fundamentação utilizada nesta pesquisa, observamos que, nos últimos anos, pesquisadores da educação de várias regiões do país têm realizado suas investigações com base na Teoria Histórico-Cultural para os diferentes níveis de ensino. Os dados estatísticos apresentados abaixo comprovam essa afirmação,

[...] percebemos que as regiões Sul e Sudeste, assim como nos Grupos de Pesquisa, apresentam um maior número de produções de teses e dissertações no Brasil, no período de 1999 a 2009, tendo maior proporção no período de 2000 a 2009, ao todo foram encontrados 210 trabalhos, sendo 155 dissertações e 55 teses. Também observamos que a área da Educação é a que se destaca nos trabalhos fundamentados na teoria de Vigotski. Outro fator importante é que os trabalhos relacionam-se ao ambiente escolar e

ao processo ensino aprendizagem: nas relações entre professor e aluno, seu papel no processo de aprendizagem; na utilização de recursos tecnológicos como mediadores do processo de aprendizagem (UMBELINO, s/d, s/p).

Embora nossa fundamentação teórica contemple a Educação Infantil como um todo, centramos esta pesquisa no período pré-escolar, que corresponde às crianças de 4 a 5 anos de idade. Essa opção foi necessária devido à amplitude e à complexidade que envolve a Educação Infantil, período de importantes modificações no processo de desenvolvimento do indivíduo.

No período de 4 a 5/6 anos, a atividade principal da criança, de acordo com os aportes teórico da Teoria Histórico-Cultural, é o jogo em que a criança, por meio de situação imaginária, ensaia vivências de seu cotidiano como forma de compreender sua realidade, bem como as relações sociais nela presentes. Crianças divididas entre o que querem fazer e o que conseguem fazer de fato procuram alternativas – improvisos de ações e objetos que não podem usar na realidade, por exemplo, fogão, seringas – e desenvolvem as funções psíquicas. Nesse âmbito,

[...] as emoções e sentimentos das crianças na pré-escola se fazem variadas se frequentarem o jardim de infância e se tem um amplo círculo de relações sociais. Os jogos e trabalhos infantis coletivos acompanham um conjunto de exigências sociais novas, aos quais criam na criança experiência das relações mútuas com seus contemporâneos e nas atividades conjuntas. Isto permite que se formam os sentimentos sociais. Como os sentimentos que se formam a base das relações sociais, para ensiná-los é muito importante que a vida e a atividade das crianças no grupo pré-escolar esteja bem organizada (BLOGANODEZHINA, 1961, p. 375, tradução nossa)¹⁶.

O desenvolvimento dos sentimentos sociais é um processo complexo, que na pré-escola precisa ser mediado e ter razão de estar nas salas de aula. A fim de investigar o que seriam as atividades bem organizadas, conforme

¹⁶ No original: “*Las emociones y los sentimientos del niño se hacen más variados si frecuenta el jardín de la infancia y tiene un amplio círculo de relaciones sociales. Juegos y trabajos infantiles colectivos acompañan de un conjunto de exigências sociales nuevas, lós cuales crean en l niño experiência de las relaciones mutuas con sus contemporâneos, en las actividades conjuntas. Esto permite que se formen los sentimientos sociales. Como los sentimientos que se Forman sobre La base de las relaciones reales, para educarlos es muy importante que la vida y la actividad de los niños en el grupo de preescolares este bien organizada.*”

Blagonadezhina (1969), optamos por uma análise documental de dissertações e teses que trataram dessa temática.

Para que alcemos nosso objetivo geral, que é **investigar como as pesquisas que adotam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural têm abordado a organização do ensino na pré-escola**, fazem-se necessárias duas etapas, as quais constituem nossos objetivos específicos:

- a) Identificar quais os elementos essenciais da Teoria Histórico-Cultural no que tange à organização do ensino abordado pelas pesquisas;
- b) Analisar como esses elementos aparecem nos documentos.

Em um primeiro momento, realizamos a leitura total dos documentos, e em seguida, os agrupamos em unidades de análise a partir de duas dimensões, as de execução e as de orientação. Na apresentação dos dados, discorremos sobre o que aparece como recorrente nos trabalhos, buscando revelar o que os pesquisadores consideram essencial para a organização do ensino no período pré-escolar.

Ao constatarmos o que é recorrente, ou seja, o que foi considerado nos trabalhos analisados como fundamental da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino, também será possível verificarmos o que não foi contemplado. Nesse movimento entre o que aparece e o que não aparece, tentamos apreender a direção geral para a organização do ensino para a pré-escola presente nos trabalhos selecionados para esta investigação.

4.1 PROCEDIMENTO DE PESQUISA: SELEÇÃO DAS FONTES

Na seleção das fontes de investigação, optamos pelo banco de dados da CAPES, pois reúne os trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação do país, constituindo-se em um espaço de pesquisa e referência na área. O Plano Nacional da Pós-Graduação 2011-2020 atesta que a CAPES reúne 207 programas de Pós-Graduação de 183 instituições de Ensino Superior, concedendo 1.848 bolsas de estudo para as pesquisas.

Para a definição dos documentos, selecionamos as seguintes palavras-chave para a busca: Vigotski e Educação infantil; Pré-escola e Vigotski; e Teoria Histórico-Cultural e Infância. Esclarecemos que embora nosso recorte de pesquisa se

limitasse à pré-escola, houve necessidade de escrevermos na plataforma de pesquisa as palavras Educação Infantil para possibilitar maior acesso aos documentos. Todavia, sabemos do limite que a coleta por palavras-chave apresenta.

Do total de materiais coletados (41 dissertações e teses no total), nesta pesquisa utilizamos 53%, ou seja, 23 trabalhos representando estudos de instituições de todo o país, como ilustramos no Quadro Demonstrativo 2.

INSTITUIÇÃO	DOCUMENTOS COLETADOS
Universidade Estadual de Maringá	3 dissertações (2010; 2010; 2009)
Universidade de São Paulo	1 dissertação (2008) 1 tese (2008)
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” 1. Campus Marília 2. Campus Araraquara 3. Campus Presidente Prudente	3 dissertações (2008; 2009; 2009) 1 dissertação (2006) 2 dissertações (2010; 2010)
Universidade de Brasília	1 dissertação (2006)
Universidade Federal de São Carlos	1 tese (2008)
Universidade Federal de Uberlândia	1 dissertação (2010)
Universidade Federal Mato Grosso do Sul	1 dissertação (2011)
Universidade Federal Ceará	1 dissertação (2010)
Universidade Federal Juiz de Fora	1 dissertação (2008)
Universidade Federal Rio de Janeiro	1 dissertação (2011)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1 dissertação (2009)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1 dissertação (2008)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1 dissertação (2010)
Centro Universitário Moura Lacerda 1. Campus Ribeirão Preto	1 dissertação (2008)
Universidade Metodista de Piracicaba	1 tese (2009)
TOTAL:	20 dissertações; 3 teses = 23 documentos

Quadro Demonstrativo 2: Dissertações e Teses encontradas

Fonte: Banco de dissertações e teses Capes (período de coleta: 1 a 8 de fev. de 2013).

Com essa estratégia de busca, a somatória entre dissertações e teses encontradas para a nossa pesquisa totalizou 23 documentos. Outros 18 documentos encontrados, em uma leitura prévia, não compuseram nosso objeto de pesquisa devido às especificidades dos níveis de ensino, visto que esses tinham como estudo, por exemplo, Educação Bilíngue e Ensino Especial na rede não regular de ensino. Essas modalidades, em nosso entendimento, carecem de uma organização do ensino que respeite, além das particularidades da infância, algumas especificidades, caso desses documentos citados.

Dos 23 documentos consultados, 18 dissertações e 3 teses foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, apenas 1 no

Programa de Psicologia Aplicada e 1 na área tecnológica. Outra observação é que a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (UNESP), foi a que mais apresentou produções para análise; 6 documentos foram produzidos nessa instituição e em distintos campus.

No tocante à classificação das fontes, nos apoiamos em Luna (2011, p. 56), o qual assevera que “[...] as obras originais de um autor, são consideradas como primárias, enquanto as traduções e comentários sobre esse autor já são consideradas fontes secundárias”. Nesse entendimento, as dissertações e teses constituem fontes primárias para esta investigação.

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Após leituras dos documentos do nosso levantamento bibliográfico, verificamos algumas recorrências. Em uma análise mais detalhada, observamos que alguns tinham caráter orientador do trabalho educativo, explicando que as necessidade e motivos do desenvolvimento infantil precisam ser considerados para a organização do trabalho educativo na pré-escola, e outros com sugestões para ações e operações nas orientações apresentadas.

Diante dessas constatações, optamos por categorizar a pesquisa em duas dimensões: **orientação** e **execução**. Para Davydov e Shuare (1987, p. 10, grifos no original, tradução nossa¹⁷), “o primeiro inclui as necessidades, os motivos e as tarefas (a tarefa é a unidade do objetivo e as condições de sua conquista). E o segundo elo está constituindo pelas *ações e as operações*”. A partir dessas proposições, entendemos que a execução subordina-se às orientações para que consiga satisfazer determinadas necessidades e orientar o sujeito no entendimento da realidade circundante. Desta feita, concebemos que essas **duas dimensões** se entrelaçam e desembocam na conquista de um único objetivo, que é o desenvolvimento de atividades que possibilitem pleno dos sujeitos. Nesse contexto,

¹⁷ No original: “*El primero incluye las necesidades, los motivos y las tareas (la tarea es la unidad del objetivo y las condiciones de su logro). El segundo eslabón está constituido por las acciones y las operaciones.*”

[...] as necessidades, os motivos e as tarefas da atividade orientam o homem na realidade circundante, que é dada em forma de imagens da percepção, da memória, das representações e do pensamento. O homem, no segundo plano das imagens, realiza buscas e provas das ações e operações que deve ser realizadas para resolver outras tarefas, para satisfazer uma determinada necessidade (por isso o cumprimento real das ações e operações entra em elo de **execução** da (DAVYDOV; SHUARE, 1987, p. 10 grifo no original, tradução nossa)¹⁸.

Na análise das fontes, verificamos quatro aspectos na dimensão de orientação, que são: Intencionalidade Pedagógica; Conteúdos; Participação da família; e Formação docente. Na de execução, foram: A organização da rotina, tempo, espaço; e Ações para a sala de aula.

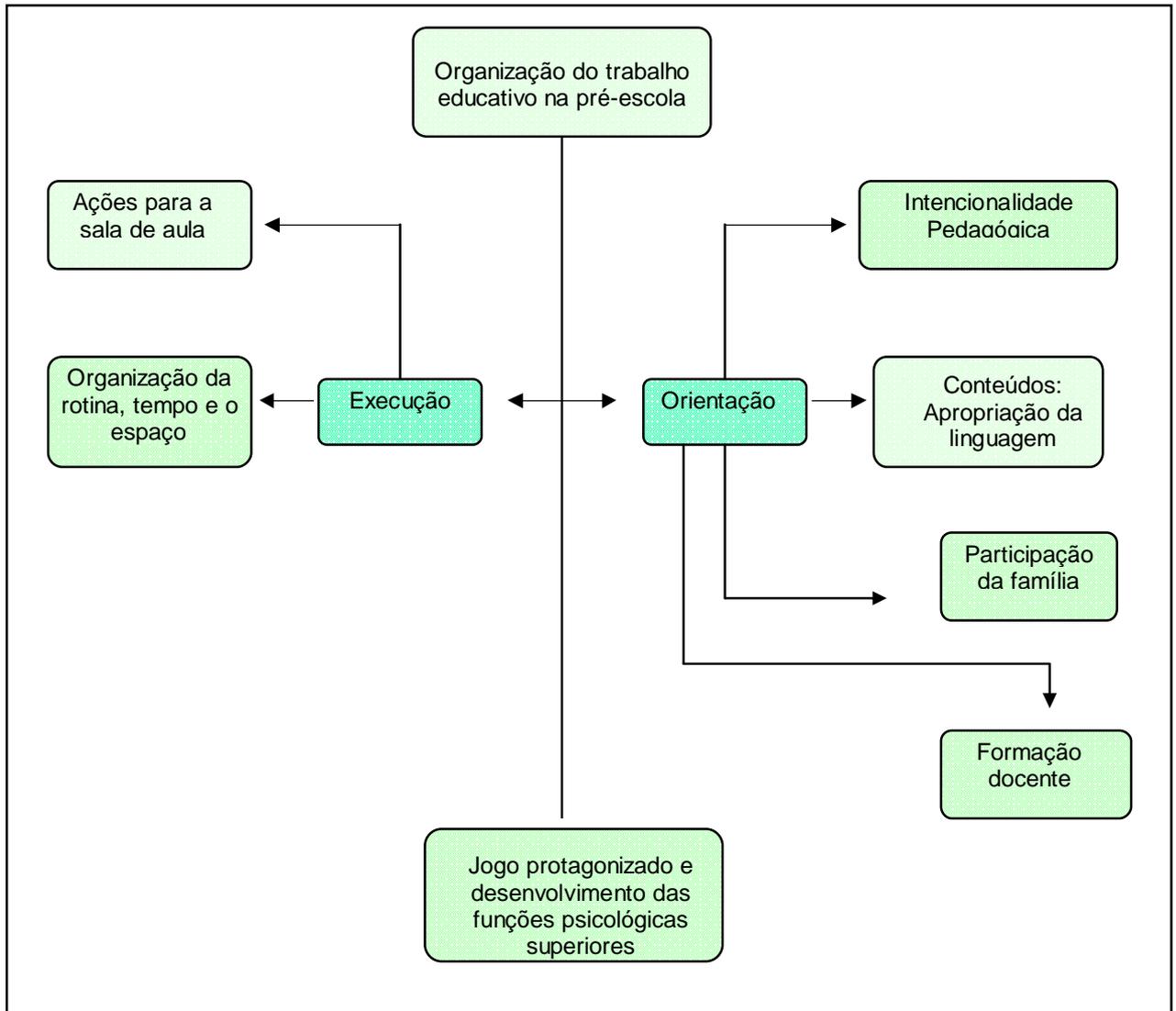
Na análise, constatamos que algumas pesquisas contemplaram áreas de conhecimento específicas, como, por exemplo: um documento de Matemática; quatro documentos sobre a língua materna, abrangendo a linguagem oral e a escrita; dois sobre linguagem musical; um de informática; um de história; e três de Educação Física. Onze documentos abordaram a pré-escola sem se delimitar a áreas específicas, buscando abranger os conhecimentos diversos articulados, e, assim como os demais, abordaram a ludicidade.

Outro aspecto que salientamos é que dos 23 documentos analisados, 21 tratam-se de pesquisas de campo, quer seja com observação em sala de aula; desenvolvimento de experimentos; entrevistas ou ainda encontros de formação com os profissionais da instituição envolvida.

Para melhor visualização da subdivisão da classificação das dimensões, sintetizamos o organograma a seguir:

Organograma 1: Mapeamento das dimensões de orientação e execução.

¹⁸ No original: “*Las necesidades, los motivos y las tareas de La actividade orientan al hombre en la realidad circundante, La que le es dada en forma de imágenes de la percepción, de la memoria, de las representaciones y del pensamiento. El hombre, en el plano de las imágenes, realiza la búsqueda y la prueba de las acciones y operaciones que deben ser realizadas para resolver una otra tarea, para satisfacer una determinada necesidad (por eso el cumplimiento real de las acciones y operaciones entra en el eslabón ejecutivo de la actividade.*”



Fonte: elaborado pela autora (2014).

No conjunto das ações realizadas para coleta e análise dos dados, sublinhamos que nossa intenção é a investigação, por meio de documentos, dos elementos essenciais à organização do trabalho educativo para crianças de 4 a 5 anos de idade. Com essa meta, não buscamos um caráter de prescrição ou uma espécie de manual ou receituário, mas sim compor um leque de possibilidades para a reflexão sobre a organização do ensino na direção para o que seja essencial (além da aparência) à formação plena das crianças, de modo que, estas tenham condições de se tornarem herdeiras das máximas elaborações criadas pela humanidade e que participem em seu desenvolvimento, tendo em vista que este é um movimento interminável e transmissível para as gerações precedentes.

Considerando essa a ideia central, ao final das dimensões de orientação e execução, nas considerações finais, fazemos uma **síntese propositiva** visando à resposta para nosso problema de pesquisa.

Na sequência, apresentamos as duas dimensões; iniciamos pela dimensão de *orientação*, visto que, para Davydov e Shuare (1987, p. 10, tradução nossa¹⁹), “os componentes do primeiro elo se correspondem com determinados elementos do segundo (por exemplo: os objetivos e as condições da tarefa se correspondem com as ações e operações)”. Assim, essa ordem se justifica à medida que entendemos que a orientação mobiliza a execução, e, esta, por seu turno, se subordina às necessidades e aos motivos das atividades para que sejam pensadas ações e operações condizentes com tal entendimento.

4.2.1 Dimensão de orientação

Essa dimensão apresenta orientações, como o nome sugere, a partir das necessidades e motivos do desenvolvimento infantil. Nos trabalhos analisados, verificamos que essa dimensão se manifestou nos seguintes aspectos: Intencionalidade Pedagógica; Conteúdos; Participação da família; e Formação Docente, os quais são tratados nessa respectiva ordem.

4.2.1.1 Intencionalidade Pedagógica

Essa ramificação da dimensão de execução contemplou a presença de 19 documentos²⁰, que apresentaram como imprescindível a crianças da pré-escola o trabalho educativo com sentido pessoal e significado social. Tal preposição foi evidenciada nos documentos que realizaram suas pesquisas a partir de observações da rotina, algumas com intervenção, em instituições educativas.

¹⁹ No original: “*Los componentes del primer eslabón se corresponden con determinados elementos del segundo (por ejemplo, los objetivos y las condiciones de la tarea se corresponden con las acciones y las operaciones).*”

²⁰ Moya (2006); Silva (2006); Valiengo (2008); Silva (2008); Mello (2008); Araújo (2008); Cardoso (2008); Pasqualini (2006); Lucas (2008); Iza (2008); Silva (2009); Santos L. (2010); Ferreira (2010); Marega (2010); Scherer (2010); Mazzuchelli (2010); Silva (2010); Proença (2011) e Catão (2011).

Em grande parte das instituições observadas por Cardoso (2008); Silva (2009); Catão (2011) e Santos L. (2010) havia a presença de atividades descontextualizadas, fragmentadas e com ações mecânicas e fatídicas de cópias, sem que as crianças as resolvessem de forma consciente, sobretudo, no trato da língua materna. Na visão de Cardoso (2008),

[...] é comum na educação infantil, de maneira geral, apresentar as letras do alfabeto para as crianças e depois carimbar desenhos e escrever na frente para que elas copiem a palavra e aprendam a escrever. Parece muito desestimulante e cansativo esse trabalho de cópia sem significado (CARDOSO, 2008, p. 51)²¹.

Sem intencionalidade educativa, algumas instituições desenvolvem procedimentos para preencher o tempo de estadia das crianças e, quando não, assistem-nas nas brincadeiras, justificando ser uma atividade natural e prazerosa. Desta forma, o trabalho educativo “baseia-se em atividades mimeografadas prontas, voltadas para o treino ortográfico e caligráfico e os momentos destinados às atividades lúdicas se restringem à hora do intervalo, sem preocupação e intencionalidade educativa” (SANTOS L., 2010, p. 20). Araújo (2008), fundamentada em Machado (1998), aponta que

[...] se observa é que a brincadeira tem sido historicamente tratada como uma atividade secundária em nossas instituições educativas, sendo relegada a um espaço de preenchimento do tempo ocioso, ou até mesmo visto como mera atividade recreativa. Não há uma intencionalidade, nem objetivos claros para que tal atividade possa acontecer, sendo considerada muitas vezes um momento distinto daquele destinado à aprendizagem (ARAÚJO, 2008, p. 43).

Martins (2009) também verificou essa prática quando apresenta que

[...] pensamos que o professor deve sempre buscar sua ação pedagógica de modo intencional, o que não quer dizer a fragmentação do tempo da criança, mas sim, a organização do processo educativo e em especial, favorecendo o brincar e não o contrário, como muitas vezes acontece em nossas escolas de Educação Infantil (MARTINS, 2009, p. 155).

²¹ Optamos por diferenciar as citações dos documentos com destaque tipográfico itálico das outras citações que utilizamos em nosso trabalho.

Respaldada em Martins e Cavalcanti (2005), Pasqualini (2006) aventa que

*[...] o **cultivo** das funções psicológicas na criança, **não** pode se reduzir a um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. É preciso, diferentemente, que tais funções integrem processos **dirigidos por um alvo**, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento seja **intencionalmente** buscado pela criança como condição para realização da atividade (PASQUALINI, 2006, p. 125, grifos nossos).*

É esse o fator que difere as vivências das instituições informais das formais: o caráter intencional, que visa ao desenvolvimento pleno das crianças. Marega (2010, p. 139) corrobora com esse entendimento ao afirmar que “*[...] a diferença está justamente no fato de que na escola há a intencionalidade pedagógica [...] e há o direcionamento do olhar*”. Silva (2009) sugere que o trabalho educativo

[...] deve provocar nos alunos a necessidade de ler, de conhecer o desejo de comunicação de quem escreve, propondo atividades de leitura planejadas intencionalmente. Para isso, o professor deve ensinar os meios para a criança fazer as antecipações diante do texto, ensiná-la a fazer previsões, escolhas, deve também saber ouvir suas opiniões e impressões sobre o que ouviu, sentiu, sobre o que leu (SILVA, 2009, p. 45).

Moya (2009,) concorda ao escrever que

Nesse exemplo, percebe-se que a criança vai, paulatinamente, desenvolvendo a consciência do significado das atividades desenvolvidas pelos adultos, apropriando-se do conhecimento, da cultura, enfim, do meio em que ela vive, no sentido amplo, que abrange o universo do trabalho humano (MOYA, 2009, p. 111).

Silva (2006) complementa essa defesa ao pontuar que,

*Nas relações estabelecidas **na escola há um diferencial dos demais contextos relacionais: a intencionalidade**. Na escola há sempre um motivo, um objetivo que está voltado para a sua finalidade: a aquisição sistematizada de conhecimentos. Isso determina, em muito, as relações “escolares” que tendem a priorizar tal objetivo (SILVA, 2006, p. 28, grifo nosso).*

Observamos, nos documentos, que a intencionalidade é um instrumento potencializador do desenvolvimento humano. “Quando o educador possibilita a ação intencional da criança, potencializa situações de aprendizagem” (PROENÇA, 2011, p. 65), assim como defendem Mello (2008) e Silva (2010):

Ao organizar suas brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam suas ações, planejam as situações, estabelecem regras e submetem-se a elas ou as negociam e as reconstruem, representam diferentes papéis, ocupam posições diferenciadas nas relações de poder, transformam os significados dos objetos, atribuindo-lhes novos nomes e funções. Por intermédio do jogo de papéis, as crianças aprendem a lidar com os objetos e as situações, no plano mental, introduzindo-se no plano das ideias e representações (SILVA, 2010, p. 101).

O docente, ao conhecer as ações que a criança consegue executar sozinha, pode planejar intencionalmente situações que contribuam para seu desenvolvimento, pois

[...] entendemos que toda ação educativa deve ser marcada pela intencionalidade pedagógica e guiada por um planejamento que estruture e torne possível a realização destas intenções. O professor precisa ter clareza sobre a sua intencionalidade pedagógica e a organização de cada aula, o que não elimina a possibilidade de planejar junto às crianças, em uma postura flexível que possa incorporar os imprevistos do dia-a-dia. É imprescindível que haja uma proposta de organização do espaço e do tempo na educação infantil que leve em conta aspectos do desenvolvimento da faixa etária atendida, as características do grupo, seus valores, sua cultura, suas famílias, além das próprias especificidades do docente (MAZZUCHELLI, 2010, p. 109).

Nesse sentido, um planejamento que contemple os objetivos do docente no desenvolvimento da criança é um instrumento imprescindível ao trabalho educativo com sentido e significado. Tal defesa evidencia que

[...] o agir intencional, com propósito educativo, caracteriza a ação docente e diferencia a relação professor-aluno das demais relações em que não há essa intencionalidade. A importância do estilo de interação professor-aluno é largada pela intencionalidade do agir educativo. De acordo com as características do estilo de interação, a ação do professor poderá aumentar os limites de sua atuação pedagógica (SILVA, 2006, p. 88).

Deste modo, entendemos que o educador necessita instrumentalizar a criança para desenvolver ações autônomas com sentido e significado. O que antes a criança realizava com o auxílio de um adulto, gradativamente precisará fazer sozinha, e este constitui-se em um movimento interminável de aprendizado. “O fazer educativo está sempre em movimento de transformação” explica Silva (2006) apoiada em Tacca (2004). Silva (2006) complementa que

[...] se analisarmos mais atentamente, poderemos observar como um trabalho que envolve mediação da professora com crianças pequenas é fundamental para que elas aprendam atitudes cotidianas com significado, de forma que possam compreender o encadeamento das ações necessárias, inicialmente, via o modelo de ação da professora, para depois poderem fazer sozinhas, autonomamente (SILVA, 2006, p. 90).

Scherer (2010) assinala que a formação integral conta com esse princípio (aprender atitudes cotidianas com significado), porque

[...] com base, no primeiro momento do procedimento, conhecer ‘conceitos espontâneos’ trazidos pelas crianças e, em um segundo momento pela prática pedagógica, intencionalmente organizada e mediada, tendo como objetivo promover desenvolvimento intelectual, ponto fundamental para sua formação integral (SCHERER, 2010, p. 127).

Nesse âmbito, Scherer (2010, p. 134), ancorada em Elkonin (1960), defende que o “desenvolvimento está em dependência com o processo educativo sistematizado e que os períodos no desenvolvimento sofrem influência direta da vida e da educação”. Sobre essa questão, Silva (2006) assevera que

[...] o sujeito expressa grande parte de suas intenções por meio das interações, o que, às vezes, acontece de maneira explícita e consciente e outras vezes não. Se a sala de aula é um espaço marcado pela intencionalidade [...] então, ao trabalhar um tema, um assunto, um conteúdo, o professor tem uma intenção, uma finalidade que está ligada à ação educativa (SILVA, 2006, p. 31).

Partindo do pressuposto que “as relações sociais e o cotidiano humano são marcados pela construção e atribuição de sentidos e significados ao mundo”

(MAZZUCHELLI, 2010, p. 66), temos que o docente, na instituição educativa, é quem vai introduzir e trabalhar com os significados socialmente postos, bem como o sentido pessoal que estes assumirão na personalidade do sujeito. Silva (2010) aborda esse ponto de vista como gerador de possibilidades da transformação da realidade socialmente posta, pois

A criança passa a modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Assim, o campo de significado se impõe sobre o campo perceptual, pelo processo de construção de novos significados, por meio da imaginação. A possibilidade de operar com significados abre muitas possibilidades de intervenção e invenção da realidade (SILVA, 2010, p. 98).

Para Iza (2008, p. 80), “o mais importante é que a professora auxilie a criança a estabelecer significados para suas ações cotidianas”. Tal trabalho educativo corrobora no entendimento que “a assimilação de significados é um fato fundamental na formação da consciência individual”, explana Pasqualini (2006, p. 97) com base em Davydov (1988).

Sobre o termo sentido e significado, Iza (2008), respaldada em Basso (1998), informa que

[...] a relação entre o objetivo da ação e o seu motivo é chamada de sentido. Assim, toda ação é dirigida pela consciência por meio da relação entre o sentido e o significado. O significado é a generalização da realidade, sintetizada em formas de objetivações como ciência, arte, linguagem, técnicas, instrumentos, objetos. Ele é a forma de cristalização das experiências e práticas sociais da humanidade Infantil (IZA, 2008, p. 51).

Essa compreensão evidencia que, por meio do jogo protagonizado (brincadeira), a criança consegue gradativamente atribuir sentido e significado às coisas, sócio e culturalmente elaboradas, observado por nós de forma unânime em 19 documentos. Também encontramos a mesma proposição na função do docente, a de que compete a ele organizar situações de aprendizagem que tenham o caráter lúdico como elemento que sustenta a apropriação de conhecimentos importantes ao processo de humanização. Ferreira (2010, p. 163) propala que “a intencionalidade do professor diante dos objetivos propostos é que garantirá a correta utilização do

lúdico, capaz de propor as ações de aprendizagem que pretende desenvolver, caminhando em direção à formação de conceitos”. Assim sendo, *“a atividade de brincar pode ajudar a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato”* (SILVA, 2010, p. 97).

Já Silva (2009) sinaliza que

[...] o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, pois de forma intencional e através do processo de ensino, faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, em que resulta da ação conjunta entre educador (ou um par mais adiantado) e a criança, e, desse modo, esse processo é ativo do ponto de vista daquele que aprende (SILVA, 2009, p. 112).

Vieira (2009, p. 33) também aborda essa questão, afirmando que *“a tarefa do professor é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens, cristalizadas nos objetos da cultura e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria”*. Marega (2010, p. 149) alerta que *“quando não há direção pedagógica desse processo, a atividade lúdica deixa de cumprir essa possibilidade formativa que é tão propalada nos meios educacional”*. Fundamentada em Mukhina (1996), Vieira (2009, p. 80) acredita que, *“assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer da criança; ao contrário, partindo deles, cria novos desejos e os elevam a níveis cada vez mais complexos”*.

Nessa defesa, de orientar intencionalmente o processo de aprendizagem, assim como Lucas (2008, p. 264) acreditamos que *“seja possível aprender brincando, desde que a brincadeira ou qualquer outra atividade a ser realizada com as crianças em ambientes educativos estejam carregadas de intencionalidade pedagógica”*. Silva (2006) reforça que

[...] a relação professor-aluno é marcada, antes de tudo, pela intencionalidade do fazer educativo. Em sua ação educativa, o professor poderá criar oportunidades de construção de saberes pelas crianças, propondo atividades desafiadoras e dando especial

atenção às relações que vão estabelecendo no ambiente. Para isso, ele precisa acompanhar e observar as crianças para saber de onde partir e quais os interesses do grupo, além de participar ativamente das tarefas propostas (SILVA, 2006, p. 12).

Martins (2009) explana que

[...] as relações que estabelecemos com o brincar são decorrentes dos significados que atribuímos a esta experiência pelas vivências que tivemos, no entanto, enquanto professores, temos o papel de mediadores mais experientes. Isto não quer dizer que não possamos brincar junto com as crianças, no entanto, nos cabe o encaminhamento do processo educacional em direção aos nossos objetivos (MARTINS, 2009, p. 153).

Iza (2008, p. 54) aventa que considerar “a relação entre o sentido e o significado do trabalho das professoras de Educação Infantil, pode indicar práticas mais conscientes com as crianças, o que contribui para a melhoria da qualidade de educação de crianças de 0 a 6 anos”. Entretanto, a articulação de sentidos e significados “com as estratégias de como fazer a atividade na prática com as crianças, de forma que a brincadeira gere aprendizagens para elas, é um processo que demanda mais tempo, formação e reflexão” (IZA, 2008, p. 131). E ainda,

[...] a existência de uma relação entre significado e sentido que motive a ação dos docentes, de modo a aprofundarem os níveis de intencionalidade da atividade de brincadeira com as crianças, afastando-se cada vez mais do perigo de alienação dessa prática na Educação Infantil (IZA, 2008, p. 48).

Santos L. (2010), alicerçada em Brougère (2006) aponta que se deve

[...] escolher cuidadosamente e intencionalmente os conteúdos, os métodos e os materiais educativos a serem utilizados sem esquecer, todavia, de dar voz e vez às crianças, pois somente assim conseguirão enriquecer, sobremaneira, as atividades educativas e proporcionar a aprendizagem significativa das mesmas (SANTOS L., 2010, p. 56).

É interessante observar que os 19 documentos citaram a periodização do desenvolvimento humano para identificar as atividades principais utilizadas pela criança como forma de integrar-se à cultura humana. Assim,

[...] por meio da organização intencional do lúdico nas práticas de ensino é possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a atividade que caracteriza o mundo infantil favoreça a apropriação da linguagem escrita e oral e também os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ou seja, que favoreça o brincar como possibilidade de apropriação de conhecimentos (MOYA, 2009, p. 160).

Ao se pensar em jogos protagonizados como favorecedores para apropriações, deve-se planejá-los intencionalmente a partir de alguns preceitos. A esse respeito, Marega (2010), fundamentada em Elkonin (1960), esclarece que

*[...] a direção pedagógica do jogo com três teses fundamentais. A **primeira** consiste na eleição do tema do jogo. O tema escolhido deve introduzir um conteúdo, segundo o autor, que possibilite a educação comunista. A **segunda** está voltada a direção do jogo. O professor deve ajudar as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos no jogo. Por fim, a **terceira** tese volta-se para a distribuição de papéis e aos acessórios utilizados no jogo: é necessário que as crianças troquem de papéis, cumprindo diversas funções no jogo e que não sobre carregue o jogo com acessórios desnecessários; os acessórios devem se limitar ao que é necessário para o jogo (MAREGA, 2010, p. 124, grifos nossos).*

Esse entendimento pressupõe que há necessidade de o docente fornecer o conteúdo do jogo. Essa é a defesa de Marega (2010); Valiengo (2008); Moya (2009) e Araújo (2008).

[...] o papel do professor, nesse sentido, está justamente em oferecer elementos para a brincadeira e possibilitar que as crianças representem diferentes papéis sociais. Se as crianças estiverem brincando sozinhas, sem mediação, certamente brincarão daquilo que conhecem e os papéis não serão trocados, ou seja, a criança que sempre é a mãe continuará representando esse papel. Além disso, experimentar novos papéis também favorece o desenvolvimento da criança, isto é, mobilizam funções psíquicas superiores, tais como atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio, etc. (MAREGA, 2010, p. 146).

Na acepção de Moya (2009),

[...] as atividades lúdicas devem ser desenvolvidas de forma direta e intencional, pois sem os modelos de ação da atividade humana a criança fica desprovida do conteúdo que exerce influência em seu desenvolvimento, isto é, de acordo com o que a criança vivencia a sua volta, ela poderá ter uma ideia mais ampla ou apenas superficial da atividade humana (MOYA, 2009, p. 110).

Das 19 fontes que compuseram essa ramificação da dimensão de orientação, apenas duas indicaram a necessidade de ser pensada a interdisciplinaridade ou o trabalho com múltiplas linguagens como possível solução para o desempenho de ações que garantam sentido e significado ao trabalho educativo com e para as crianças. Embora os demais 17 documentos tenham acenado para a observação de práticas estéreis, fatídicas e fragmentadas na pré-escola, apenas Catão (2011) concluiu que

[...] diante dessa constatação, poderia se dizer, então, a ação pedagógica, neste sentido, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo. A interdisciplinaridade é uma forma de pensar. Na verdade, seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio que não haveria mais fronteiras entre as disciplinas. Estes são os fundamentos básicos de uma proposta curricular para a Educação Infantil, etapa da Educação Básica, na qual não cabem disciplinas escolares (CATÃO, 2011, p. 62).

E Lucas (2008), ancorada em Ostetto (2004),

[...] exemplifica como o discurso a favor das múltiplas linguagens por ela incorporado influenciou sua posição diante da questão relacionada aos processos de alfabetização e letramento e a educação infantil. Ela questiona se, como educadores, somos multiplicadores de cores ou reprodutores do cinza, ou seja, se priorizamos a linguagem escrita ou abrimos espaço para as demais formas de expressão humana. Como profissionais da educação, é preciso, [...] alimentar nossa imaginação com diferentes linguagens (LUCAS, 2008, p. 213).

Os outros 17 documentos sinalizaram a importância do rompimento da fragmentação das atividades de aprendizagem. Marega (2010), a título de exemplificação, escreve que

[...] tínhamos clareza de que não se tratava apenas de somar duas atividades reservando o tempo e espaço para cada uma delas, unido apenas formalmente duas atividades no contexto de sala de aula, mas mantendo-as incomunicáveis entre si. Entendíamos que a condução racional poderia começar por permitir que essas duas atividades se interpenetrassem e interagissem entre si, num movimento dialético (MAREGA, 2010, p. 92).

As fontes de maior recorrência apresentada pelos documentos que abordaram sobre a intencionalidade pedagógica foram: Elkonin (1960); Tacca (2004); Basso (1998); Mukhina (1996); Martins e Cavalcante (2005); Davydov (1988); Brougère (2006); Metzner (2004); Ostetto (2004) e Machado (1998).

4.2.1.2 Conteúdos: A apropriação da linguagem

Em nossa investigação, observamos que 23 documentos²² apresentaram, de alguma forma, conteúdos para o trabalho educativo com as crianças da pré-escola. Alguns sinalizaram a necessidade do diálogo e escuta; o trabalho com as diferentes linguagens e sugestões de experimentos didáticos, e por meio das pesquisas, apresentaram dados significativos para a organização do ensino.

Dos 23 documentos investigados, Marega (2010); Valiengo (2008); Moya (2009) e Araújo (2008) foram as únicas a apontar o jogo protagonizado como eixo do trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças. As demais fontes, embora demonstrem especial consideração a essa atividade, não a colocaram como eixo, mas sim como ponto de partida para o trabalho da pré-escola.

Nesse pressuposto, de forma unânime, as fontes indicaram que os conteúdos (ou conceitos) a serem ensinados precisam ser de interesse e necessidade da

²² Moya (2009); Silva (2006); Valiengo (2008); Silva (2008); Mello (2008); Araújo (2008); Cardoso (2008); Pasqualini (2006); Lucas (2008); Iza (2008); Silva (2009); Martins (2009); Vieira (2009); Machado (2009); Santos L. (2010); Santos N. (2010); Ferreira (2010); Marega (2010); Scherer (2010); Mazzuchelli (2010); Silva (2010); Proença (2011) e Catão (2011).

criança de forma intencionalmente organizada, e a instituição educativa necessita mediar as ações da criança potencializando seu desenvolvimento pleno. Entretanto, a mediação necessita da linguagem como instrumento, e para tal, carece de o docente fazer-se entender de forma clara e acessível ao que a criança compreende, até que, gradativamente, amplie as formas mais complexas de comunicação.

Scherer (2010, p. 22) assinala que *“a linguagem nasce da necessidade de comunicação, junto com as ações, e, depois de internalizada, constitui-se em um instrumento de expressão e compreensão entre os homens”*. Tal entendimento também foi exposto nos escritos de Santos L. (2010); Santos N. (2010) e Catão (2011, p. 82), nos quais os autores asseveram que *“um mundo sem linguagem seria um mundo sem os conceitos e culturas, que se manifestam na linguagem: o pensamento afeta a linguagem, que por sua vez afeta o pensamento”*.

Esse grau de importância atribuído à linguagem como fonte do desenvolvimento das funções tipicamente humanas implica que deve-se levar em consideração, nas instituições educativas, todos os tipos de linguagens, materna (oral e escrita), plástica (modelagem, pintura, colagem, montagem e desenho), matemática, musical, corporal (gestos, movimentos) ou mais distintas ciências (tecnológica, geográfica, ciências). Lucas (2008) pontua que

[...] as crianças precisam ter acesso à linguagem gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, [...], pois, ao desenhar terá acesso a linguagem pictórica; ao cantar, à linguagem musical; ao modelar, pintar, recorta colar, à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, à linguagem corporal; entre outras (LUCAS, 2008, p. 111).

Desta maneira, quanto mais as instituições educativas promoverem o acesso e o conhecimento das variadas formas de linguagem, mais garantirão o acesso às culturas existentes. Nas palavras de Lucas (2008),

É importante que, no cotidiano escolar, sejam proporcionadas às crianças múltiplas formas de representação, expressão e leitura do mundo: oral, plástica, corporal, musical e, inclusive, escrita. O que não pode ocorrer [...] é considerar a escrita a única forma de representação, tornando-a o centro do trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Isso implica dizer que o movimento, a dança, o canto, as brincadeiras, o desenho, a pintura, a modelagem não podem ficar em segundo plano e que as crianças não podem

deixar de vivenciar as experiências próprias de crianças (LUCAS, 2008, p. 214).

Mazzuchelli (2010), em sua pesquisa, verificou a necessidade de o docente ter uma linguagem oral clara e acessível direcionada às crianças, bem como promover situações de aprendizagem que as crianças tenham condições de realizar. A autora constatou em seu estudo

[...] momentos de total desencontro, em que a professora não consegue falar com as crianças em uma linguagem acessível, nem é capaz de ouvi-las. Houve também momentos em que a professora, mostrando-se incapaz de avaliar quais ações seriam possíveis para crianças desta faixa etária, propôs atividades que não condiziam com as habilidades delas (MAZZUCHELLI, 2010, p. 114).

Observamos que os 23 documentos compreendem a linguagem “*como um instrumento revolucionário para o desenvolvimento psicológico*”, como exemplifica Marega (2010, p. 27), pois o processo de desenvolvimento humano, transmissível pelas gerações precedentes, “*só pode ser feito por meio da linguagem, que é de domínio dos adultos*” (MAREGA, 2010, p. 54). Essa citação ilustra a necessidade e a importância do adulto no processo de humanização das crianças. Moya (2009) complementa que

[...] sem os modelos de ação da atividade humana a criança fica desprovida do conteúdo que exerce influência em seu desenvolvimento, isto é, de acordo com o que a criança vivencia a sua volta, ela poderá ter uma ideia mais ampla ou apenas superficial da atividade humana (MOYA, 2009, p. 110).

A linguagem é entendida como um signo mediador, que regula e auxilia no planejamento das ações do sujeito (SILVA, 2006). A linguagem, em suas mais variadas formas de manifestação, resulta na comunicação, elemento que potencializa o desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, a comunicação entre os pares necessita de especial destaque nas instituições educativas, pois evidencia experiências sociais importantes ao desenvolvimento dos indivíduos, explicam Marega (2010); Silva (2006); Valiengo (2008) e Scherer (2010).

Silva (2006) afirma que o sujeito se constitui nas relações sociais graças à linguagem, o que pressupõe que a constituição do sujeito varia a cada contexto histórico, considerando as características de cada época. *“Da mesma forma que as outras capacidades psíquicas, os sentimentos são formados por meio da interação com o meio social e da aquisição da linguagem”*, pontua Marega (2010, p. 32) baseada em Vigotski (1998).

Scherer (2010) contribui com esse entendimento ao registrar que *“a aquisição da linguagem compreende três grandes fases: a fala social, a fala egocêntrica e a fala individual ou internalizada”*. Para a autora,

[...] durante o processo de desenvolvimento, altera-se a dinâmica entre a fala e a ação. Primeiro, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança, apresentando-se dispersa e caótica, denominada por Vygotsky (1989) como fala social. No período que vai dos três aos sete anos, as crianças falam antes de efetuar a ação, ou seja, a fala se desloca para o início da ação. É a fase da fala egocêntrica, que resulta do pensamento também egocêntrico, resultante da pouca socialização da criança. É vocalizada, sendo uma fala para si mesma, na medida em que ela tem a função de auxiliar a criança na resolução de problemas. Não possui tanta coerência para aquele que ouve, uma vez que não precisa ser expressa com todos os elementos gramaticais que compõem a frase. Começa a desenvolver características predicativas que mais tarde culminarão na fala interior, e pode ser vista como uma fase de transição da fala exterior para a fala interior (SCHERER, 2010, p. 27).

Partindo dessas considerações, na análise das fontes observamos como é referenciado o trato com as diferentes linguagens. Nos trabalhos analisados, constatamos a presença das seguintes linguagens: A) Linguagem musical; B) Linguagem corporal; C) Linguagem museográfica; D) Linguagem oral e escrita; e E) Linguagem matemática, abordadas a seguir.

A **linguagem musical**, segundo Scherer (2010, p. 24), *“permite o estabelecimento de relações; faz-se presente em todas as manifestações comunitárias desde os tempos mais remotos e pode ser utilizada como mediação para o desenvolvimento da linguagem”*. As contribuições da música ao desenvolvimento da criança são várias, acrescenta a autora ancorada em Luria (1991), acrescentando que

[...] a música é fundamental para a estimulação cerebral, por ativar áreas do cérebro que trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento de outras linguagens, tendo como prioridade desenvolver o senso musical, a sensibilidade, expressão e ritmo e o “ouvido musical”, isto é, inserir o ser humano no mundo musical sonoro (SCHERER, 2010, p 25).

Nesse ponto de vista, Catão (2011) pontua que a educação dos sentidos é muito importante para o processo de aprendizagem das demais linguagens. Para Silva (2006, p. 84), *“a escuta é um exercício diário na prática educativa. No processo permanente de ensinar e aprender, a escuta é uma necessidade viva”*. Na acepção de Proença (2011, p. 119), *“na arte de combinar sons, as crianças divertem-se, gostam de reproduzir os gestos a partir das letras das músicas, as quais despertam emoções”*. E em consonância com Catão (2011),

A linguagem musical tem o alcance de produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais (tudo aquilo que resulta da organização dos sons em linguagem musical) a interpretação, a improvisação e a composição; de apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; e; de reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (CATÃO, 2011, p. 64).

Sobre a **linguagem corporal**, Ferreira (2010) desenvolveu um experimento didático com a finalidade de trabalhar o movimento corporal contando com Charadas (Somos Dez), músicas (Dez Dedos), histórias (Dez Amigos; Petrônio e Pelegrino; O Joelho Juvenal; Mula sem cabeça; Bonequinho no banheiro), brincadeiras (Atletismo; saci pererê; caminhada, jogo de bola, quebra-cabeça; morto-vivo dançante; estátua; pirueta) e registros (desenhos em folha e no chão com giz). Ancorada em Davydov (1988), a autora constatou que

[...] foi possível perceber que, além da compreensão ‘movimento corporal’ enquanto conceito a ser formado pelas crianças na educação infantil, a ‘atividade de movimento humano’ esteve presente, uma vez que as crianças pensaram a respeito do seu corpo, dos gestos e finalidades nas situações do contexto de suas relações sociais, expressando a produção histórica da humanidade, tanto por meio da atividade mental, pensante, quanto por meio da

atividade corporal, sem desvencilhá-las. Dessa forma, esteve presente no experimento didático, o entendimento de movimento humano enquanto produção histórico-social da humanidade, o qual envolve pensamento, cultura e também instrumentalidade. Assim, um dos elementos que constituem o movimento humano é o conceito de movimento corporal, um dos conteúdos da Educação Infantil. Para isso foi, esse conceito foi configurado como a relação dinâmica entre o todo e as partes do corpo, visando os seus usos com distintas finalidades nos contextos da vida cotidiana, por meio dos quais a criança interage e apropria-se da cultura para realizar diferentes atividades e ações de forma intencional (FERREIRA, 2010, p. 168).

Outra forma de linguagem sugerida por Santos N. (2010, p. 105) a ser trabalhada com os infantes é a **museográfica**. Na perspectiva da autora, “*a linguagem do teatro, em particular o teatro de fantoches, revelou-se um rico material de aproximação das crianças com a temática museológica. [...] o teatro como uma forma de expressão e aproximação entre as crianças e o Museu*”.

Tal valorização do ensino da língua musical, corporal e museográfica é observada também na **linguagem oral e escrita**. Acerca dessa questão, Scherer (2010) sublinha que

[...] a linguagem oral e escrita é o principal fator por intermédio do qual o conteúdo e as formas de pensamento, socialmente elaboradas, podem ser apropriadas pelo homem, estabelecendo-se a discriminação, a atenção e a conservação dos objetos do mundo físico na memória, porque a linguagem é que permite a sua definição por meio de palavras ou expressões conceituais, possibilitando à criança a aquisição de conceitos e formas de pensar (SCHERER, 2010, p. 31).

Moya (2009), por seu turno, assevera que

[...] é preciso compreender que a alfabetização e o letramento terão maior possibilidade de envolver os alunos se não estiverem tão distantes das atividades lúdicas, isto é, se o lúdico for integrado com as situações de ensino da alfabetização e do letramento. Por isso, o trabalho com a escrita deve ser desenvolvido conjuntamente com o de letramento e o lúdico, de modo articulado e frequente (MOYA, 2009, p. 160).

Essa citação de Moya (2009) vem ao encontro das demais 22 fontes. A totalidade delas indica que o ensino das diferentes formas de linguagem (nesse caso, a escrita) necessita considerar o processo histórico de sua elaboração mais complexa. No ensino da escrita, o foco caminha para que essa linguagem não seja

restrita a uma habilidade meramente motora. A esse respeito, Cardoso (2008) propala que

*[...] sabemos que as primeiras escritas representadas pelos nossos antepassados foram através de pictogramas, e depois com a criação do nosso sistema alfabético e silábico a escrita passou a representar os sons da fala. Portanto, mas do que representar sons da fala, a escrita precisa ser vista como signos que representa algo, ou seja, a escrita tem que ser vista como um sistema de signos simbólicos. A aprendizagem não corresponde a um modelo linear, as informações recebidas pelos alunos são absorvidas de acordo com o processo histórico cultural/social de cada um, afirmando assim, o conceito de que cada criança já traz para a escola a sua leitura de mundo e a sua visão de escrita. Deve-se ter claro em nosso papel de educadores, que não nos cabe apenas ensinar a escrita através das letras, **mas ensinar a linguagem escrita como função social**, ficando evidente que nossa ação mediadora é de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendizado da escrita (CARDOSO, 2008, p. 77, grifo nosso).*

Silva (2009), por sua vez, escreve que

[...] essa necessidade de ler, isto é, o desejo de expressão pode ser criado nas crianças se elas ouvirem histórias, poesias, músicas, se participarem de passeios a diversos lugares, como bibliotecas e exposições de artes, por exemplo, se assistirem a espetáculos, se tiverem a oportunidade de manusear e observar diferentes materiais de leitura, se receberem visitas de especialistas profissionais de diversas áreas e familiares em que possam conversar sobre assuntos diferentes, discuti-los, registrá-los por meio de desenhos, pintura, teatro, colagem, se vivenciarem brincadeiras (SILVA, 2009, p. 50).

Lucas (2008) concorda com Silva (2009); Cardoso (2008); Silva (2006); Silva (2008); Moya (2009) e Scherer (2010) ao afirmar que o processo de aprendizagem da língua escrita necessita ser ensinado em conformidade com o que é, e para que serve ler e escrever. Além disso, a principal prerrogativa estima que “*para a criança envolver significativamente com a escrita, cabe à escola proporcionar-lhe o acesso a outros textos que circulam em ambientes não-escolares*” (LUCAS, 2008, p. 196). Ancorada em Góes (2000), Marega (2010) defende que

[...] o docente precisa promover conhecimentos para que o conteúdo da brincadeira seja potencializador do desenvolvimento humano.

Para que a criança experimente um novo papel é necessário que ela mobilize a percepção de aspectos essenciais e detalhes dessa atividade, ela deve estar atenta aos movimentos, à linguagem que acompanha essa atividade, memorizar formas de conduta não usuais, imaginar situações que extrapolam o seu contexto de vida mais imediato. Para que isso ocorra, [...] é necessário que o professor permita o contato direto com pessoas que exercem funções diferentes ou fale sobre essas pessoas e disponibilize diversas fontes de conhecimento às crianças (MAREGA, 2010, p. 147).

Lucas (2008), fundamentada em Cavalcanti (1997), traça algumas orientações metodológicas para o trabalho com a função social da linguagem escrita; ambiente alfabetizador; nomes próprios; tentativas de escrita e de leitura; produção e interpretação de textos; e diferentes linguagens. Seleccionamos a que trata do nome próprio, visto que é muito comum docentes partirem do nome da criança para alfabetizar e ensinar o grafema e o fonema dos códigos alfabéticos. Assim,

[...] identificar e escrever os nomes de seus colegas tornou-se um desafio para as crianças. Daí a importância de criar situações em que elas presenciem a leitura e a escrita dos nomes dos integrantes da turma; escrevam seu nome e dos colegas nos papéis em que desenham, nos avisos que vão para casa; leiam cartões para saber em que lugar cada criança deve sentar; leiam diariamente a lista de nomes dos alunos da classe para anotar aqueles que estão presentes e os que estão ausentes (chamada). [...] auxiliar a escrita do próprio nome e o dos colegas, é necessário afixar, em lugar visível, fichas onde esses nomes estejam escritos (LUCAS, 2008, p. 203).

Lucas (2008) sublinha que tal como ocorre o trabalho com o nome próprio das crianças, este pode ser pensado com os nomes dos animais, personagens de histórias, brincadeiras de roda, jogo do bingo, memória, mico. Já para as tentativas de escrita, a autora cita o trabalho com poemas, parlendas, trava-línguas e canções, acompanhado do exercício de pseudoleitura, e além desses, receitas, novidades, notícias e carta são textos que podem ser escritos e interpretados pelas crianças correspondendo ao entendimento da leitura e da escrita como função social.

Silva (2008) argumenta que o mesmo pressuposto cabe para a **linguagem matemática**. Para o autor,

[...] a matemática como produção humana possibilita a aquisição de certas competências que, ao longo da história da humanidade, foram sendo conhecidas como conhecimento matemático [...] a forma como estes se articulam na fala, na escrita, nos gráficos, desenhos, em diferentes formatos, buscam comunicar o movimento e as transformações das quantidades e qualidade, das formas e suas relações e aplicações de problemas práticos ou teóricos no desenvolvimento da humanidade. Assim, quando trazemos a matemática para dentro da escola, a compreendemos como um sistema de representações e a partir desta compreensão organizamos o seu ensino, podemos considerar os processo iniciais da apropriação do que chamamos de matemática tal como entendemos ser o da língua materna (SILVA, 2008, p. 79).

O autor assinala ainda que nas instituições educativas torna-se necessário ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática a “*capacidade de observar, eleger o problema, retirar as informações necessárias, organizá-las em um plano de ação, executá-las e avaliá-las*” (SILVA, 2008, p. 86).

Assim, do total de 23 documentos, 4 conceberam o jogo protagonizado como eixo do trabalho para as crianças. Esse encaminhamento revela que o conteúdo para essa atividade necessita ser organizado a partir de temáticas que possibilitem conteúdos essenciais à configuração dessa atividade como potencializadora do desenvolvimento humano, e não como simples reproduzoras das ações humanas. Esse indicativo apresenta que os instrumentos simbólicos dados pelas diferentes linguagens são conteúdos de ensino na pré-escola.

Das principais fontes utilizadas pelos documentos, verificamos Vénquer e Vénquer (1993); Freinet (1973); Elkonin (1998); Góes (2000); Vigotski (1998); Luria (1991); Davydov (1988); Ávila (1995) e Cavalcanti (1997). Sabemos que alguns destes não pertencem à fundamentação teórica escolhida por nós, todavia trataremos desse dado em nossas considerações finais.

4.2.1.3 Participação da família

Observamos a recorrência em 6 fontes²³ que abordam a importância da participação das famílias no processo educacional, a qual é concebida como parte

²³ São elas: Iza (2008); Silva (2009); Vieira (2009); Mazzuchelli (2010); Santos L. (2010) e Silva (2010).

da unidade pedagógica, com parcial responsabilidade sobre a interação das crianças no trabalho educativo. Entendemos, por essas fontes, que compete às instituições educativas planejar e executar ações que visem à participação familiar. O trabalho realizado por meio de projetos foi defendido em 2 documentos, de Iza (2008) e Vieira (2009). Por meio dele, pais e responsáveis podem encorajar, estimular e auxiliar no principal objetivo do trabalho destinado às crianças da pré-escola, que é se tornarem autônomas e ativas. Na acepção de Iza (2008),

[...] sugerimos a elaboração de projetos temáticos para a Educação Infantil que envolvam toda a comunidade escolar, a comunidade local, as parcerias com Universidades e outras instituições, que tenham a brincadeira como princípio para o desenvolvimento das atividades, de forma que ocorram intercâmbios de saberes, e deste modo, as crianças tenham momentos prazerosos de aprendizagens e, a escola se torne um espaço para compartilhar e ampliar os conhecimentos produzidos dentro e fora dela (IZA, 2008, p. 140).

Já para Vieira (2009),

*[...] o trabalho com projetos envolve as crianças, os professores e as famílias, e o importante aqui é o processo que faz com que haja maior intercâmbio de ideias e de relacionamentos num ambiente rico e estimulante, ou seja, num processo compartilhado não apenas com professores, mas com crianças e também com as suas famílias, pois esta é considerada como uma **unidade pedagógica** que não pode ser separada da escola (VIEIRA, 2009, p. 31, grifo nosso).*

Esse mesmo princípio é defendido por Mazzuchelli (2010), que constatou em sua pesquisa que é necessário e insubstituível pensar ações que integrem a família e as instituições educativas. Desse modo,

[...] a professora precisa ser informada sobre as possibilidades de parceria com as famílias de seus alunos, que deveriam ser vistas como aliadas. Se a prioridade para escola e família são os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, então esta parceria mostra-se como necessária e insubstituível para que a instituição educacional possa cumprir sua tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento e, por meio deste, favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MAZZUCHELLI, 2010, p. 134).

Tal parceria, segundo Iza (2008); Silva (2009); Vieira (2009); Mazzuchelli (2010); Santos L. (2010) e Silva (2010), carece de ser pensada pela equipe de ensino e planejada intencionalmente na proposta pedagógica. O projeto busca

auxiliar docentes e funcionários acerca dos princípios e metas a serem cumpridos durante seu plano de execução. Iza (2008, p. 22), por exemplo, explica que para determinar as propostas pedagógicas, “as instituições devem considerar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e outros profissionais e de cada unidade educacional, nos contextos em que estão inseridos”.

Nesse levantamento da realidade escolar e dos envolvidos com ela, almejamos a busca de elementos culturais que possam ser trabalhados nas instituições educativas como forma de valorizar a identidade pessoal de cada um. Por isso que,

[...] um aspecto importante no relacionamento com as famílias é a necessidade de que haja um trabalho de orientação em relação às atividades desenvolvidas na instituição, de forma que os pais possam ficar tranquilos e confiar nos trabalhos dos profissionais que atuam na escola onde seu filho estuda (IZA, 2008, p. 117).

A busca por essa confiança se expressa no cenário da sala de aula, pois possibilita maior vínculo entre as crianças e docente, entre as próprias crianças, docente e equipe de trabalho. Iza (2008, p. 137) verificou que “o envolvimento das famílias na escola foi apontado como um aspecto importante para os professores, pois a falta de compreensão dos pais sobre esse trabalho com brincadeiras gera nos professores um esforço individual desnecessário”. Vieira (2009) salienta que

[...] uma das funções da educação é essa, buscar estes conhecimentos e interagir com o conhecimento aprendido na sala e assim dar valor para a cultura local. Valorizar o meio em que as crianças vivem. Falar do seu próprio mundo é interessante para as crianças para as famílias, que aprendem juntas nesse processo de humanização. E com esta pesquisa, muitos desses momentos foram proporcionados (VIEIRA, 2009, p. 101).

Silva (2010, p. 51) remetendo-se ao modelo de educação pré-escolar cubano, também salienta o apoio das famílias como decisivo ao bom êxito do processo educacional das crianças, pois

*Essa vinculação entre família e educação permite a formação pedagógica dos pais, e isso inevitavelmente é tarefa da instituição. A estratégia de vinculação orientada pelos documentos **torna-se essencial para conseguir um desenvolvimento** pleno e maior*

satisfação e alegria às crianças, pois garante uma estreita comunicação entre os pais e entre os pais e as educadoras (SILVA, 2010, p. 59, grifo nosso).

Este autor justifica ainda que as famílias precisam ter conhecimento das necessidades e características de cada faixa etária para que possa auxiliar as ações desenvolvidas pela instituição. Vieira (2009); Mazzuchelli (2010); Iza (2008) e Silva (2009) defendem a mesma premissa; para eles, as famílias precisam receber orientações sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Essa defesa dos autores indica a relevância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções tipicamente humanas. Por meio dessa atividade, as crianças buscam e executam ações imitativas como forma de integrar-se à cultura humana. Sabendo dessa fonte rica para o desenvolvimento pleno, as famílias podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Nesse âmbito, Vieira (2009, p. 30) revela que *“a educação é estruturada no relacionamento e na participação das famílias, elas participam de reuniões para discussão de currículos, cooperam na organização das atividades no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças”*.

Uma das formas para promover a interação da família com a instituição educativa poderia ser os passeios, pois estes

[...] permitem que haja interação com as famílias, com as pessoas do bairro e este contato com os outros é de fundamental importância no desenvolvimento das crianças, pois vimos neste estudo que toda aprendizagem se dá na interação e nas relações que se estabelecem com o ambiente histórico-cultural (VIEIRA, 2009, p. 97).

Passeios contextualizados e projetos educativos podem ser alternativas para *“explorar este relacionamento entre as famílias e a instituição”* (VIEIRA, 2009, p. 30).

Partindo do pressuposto de que *“a escola somos todos nós, crianças, professores, famílias e comunidade”* (VIEIRA, 2009, p. 101), Mazzuchelli (2010); Iza (2008); Silva (2008) e Silva (2009) não só defendem como positiva ao processo de ensino e aprendizagem das crianças a parceria com as famílias, como constataram em suas pesquisas que essa unidade pedagógica possibilitou a estimulação do

trabalho desenvolvido na instituição educativa e no contexto familiar. Silva (2009), por exemplo, observou que a

[...] ação envolveu os pais e familiares nesse processo, uma vez que passaram a comprar gibis para os filhos por perceberem interesse por parte deles. E, mais que isso, perceberam que seus filhos ‘aprendiam um monte de coisas’ com o gibi, inclusive a ler. Em outras palavras, a compreender, a conhecer diferentes assuntos de forma lúdica, divertida e interessante (SILVA, 2009, p. 101).

Martins (2009, p. 101) também chegou a esse entendimento, pois em sua concepção, “a interação escola-família passa a ser fundamental no entendimento deste processo”, remetendo-se ao ensino e à aprendizagem das crianças. Silva (2009) escreveu que durante o procedimento didático por ela desenvolvido sobre a exploração de gibis para o processo de alfabetização e letramento, observou que uma criança não estava interagindo conforme o esperado. Também detectou esse comportamento,

no decorrer do trabalho, em meio a uma proposta dialógica de ensino e de aprendizagem da leitura aliada à mediação da professora e de outros pares mais avançados – crianças da mesma turma e familiares – essa criança começou a participar ativamente das leituras, passando a opinar, a prever acontecimentos, a interagir com a professora, com o texto e com as outras crianças e a emprestar gibis e outros suportes de histórias em quadrinhos da biblioteca da sala para ler depois de realizar as tarefas solicitadas (SILVA, 2009, p. 170).

Santos L. (2010) amplia a participação das famílias nas instituições educativas não só como motivadora do processo de aprendizagem, mas também como possibilidade prática de ajudar na formação cultural das crianças e das famílias. Em sua perspectiva,

[...] crianças pintando com suas mães/pais, pesquisadora dialogando e trabalhando no processo da exposição com as mães das crianças do Jardim II, tudo isso ampliou o alcance da iniciativa contribuindo para a participação no processo escolar dos filhos e para sua própria formação cultural (SANTOS L., 2010, p. 202).

As principais referências de estudo sobre a parceria da família no processo educativo citadas pelos documentos que compõem esse tópico são Galardini e Giovannini (2002); Patto (1992); Dessen e Polônia (2007) e Maranhão e Sarti (2008).

4.2.1.4 Formação docente

Verificamos a menção em 16 documentos²⁴ acerca do conteúdo e forma da formação docente, apresentados como uma das maneiras de possibilitar ações intencionais nas instituições educativas em consideração ao desenvolvimento psíquico infantil.

Alguns documentos empregaram os termos formação inicial; formação continuada ou formação contínua; e formação continuada em exercício, sem que fosse definida sua abrangência. Todavia, o contexto da escrita permite-nos conceber que se trata da graduação em nível inicial; cursos de pós-graduação, projetos de pesquisa, extensão e demais cursos em nível contínuo; e em exercício, quando se obtêm estudos que mobilizem constantemente a ação docente (objeto de estudo nos encontros de formação).

Esta concepção supõe uma redefinição do conceito de formação dos profissionais de educação infantil, rejeitando uma formação que se restrinja ao domínio de técnicas e habilidades, e apontando para a necessidade de qualificar esses profissionais de modo mais amplo (MAZZUCHELLI, 2010, p. 40).

Questões afetas à particularidade do desenvolvimento infantil, técnicas e expressões da linguagem, trabalho educativo com sentido e significado, e organização da rotina, tempo e espaço foram apontadas pelos 16 documentos como assuntos a serem abordados nos encontros de formação. Conforme apresenta Silva (2006, p. 92), *“uma possibilidade de estudo, que consideramos muito importante, refere-se ao processo de formação de professores para trabalhar com as especificidades da Educação Infantil. Nisto, inclui a formação inicial e a formação continuada”*(SILVA, 2006, p. 92). Já para Mello (2008),

[...] os trabalhos dedicados à formação do professor de educação infantil enfatizam a importância de o professor conhecer as questões relativas ao desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos, as diferentes técnicas para as expressões da linguagem infantil, e formar consciência de seu papel como aquele que interfere nas atividades dos alunos, organiza os espaços, os materiais e a rotina de sua turma (MELLO, 2008, p. 28).

²⁴ Silva (2006); Pasqualini (2006); Valiengo (2008); Iza (2008); Araújo (2008); Lucas (2008); Silva (2008); Mello (2008); Moya (2009); Vieira (2009); Martins (2009); Mazzuchelli (2010); Santos L. (2010); Santos N. (2010); Ferreira (2010) e Proença (2011).

As especificidades citadas acima dizem respeito à concepção do lúdico como elemento essencial no trabalho com as crianças da pré-escola. Ancorada em Usova (1979), Martins (2009, p. 33) explica que *“é imprescindível que o professor tenha a formação adequada, inclusive para que ele possa entender o jogo, em sua estrutura e utilizá-lo em sua ação pedagógica não o deformando de modo a alcançar os seus objetivos”*.

Sobre a presença da ludicidade no cenário educativo pré-escolar,

[...] a partir das pesquisas realizadas por meio do Estado da Arte, verificamos que os autores enfatizam teoricamente a importância da ludicidade, porém, na pesquisa empírica realizada no espaço da Educação Infantil encontraram alguns aspectos negativos: falta de conhecimento por parte dos professores e do sistema de ensino acerca da influência da dimensão lúdica da linguagem corporal da criança no processo de aprendizagem; necessidade de melhor formação dos professores de educação infantil sobre a ludicidade; reflexão por parte das docentes das limitações institucionais e práticas pedagógicas lúdicas (PROENÇA, 2011, p. 132).

Sobre essa questão, a pesquisa de Valiengo (2008, p. 51) revelou que *“as professoras investigadas parecem desconhecer as especificidades das aprendizagens infantis na faixa etária pesquisada, provavelmente, por falta e uma formação inicial e continuada que garanta os conhecimentos fundamentais”*.

À mesma conclusão chegou Mazzuchelli (2010), pois revelou que

As práticas pedagógicas por nós observadas constituíram um material importante para ponderação sobre o que é oferecido às crianças na Educação Infantil e as inadequações às quais elas são expostas, por falta de conhecimento, por lacunas claramente deixadas pela formação profissional e, às vezes, pela incapacidade do professor de colocar-se no lugar da criança (MAZZUCHELLI, 2010, p. 114).

Essa lacuna foi encontrada na pesquisa de Santos L. (2010), para quem três hipóteses estariam norteando a distância entre as necessidades infantis e o trabalho educativo desenvolvido

[...] ao ouvir ou ler as explicações dadas com relação à escassez com que são empregados o brinquedo e a brincadeira no contexto pedagógico, acreditamos que se fundamentam, sobretudo, em três aspectos: na pressão exercida sobre os professores pelas Secretarias Municipais de Educação e pelos pais, os quais exigem dos docentes a alfabetização das crianças da Educação Infantil; na falta de conhecimento sobre o universo lúdico, oriunda de processos de formação inicial e continuada deficitários; e/ou, ainda, nas dificuldades em trabalhar com essas ferramentas educativas (SANTOS L., 2010, p. 128).

Moya (2009, p. 144), ancorada em Facci (2004b) e Libâneo (2004), tem alertado que *“o docente mal preparado não possui condições de compreender o processo de ensino e aprendizagem, nem tem clareza para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula”*. A partir desse entendimento,

[...] a complexidade do trabalho pedagógico requer, portanto, profissionais cuja formação os capacite para ações educativas que crie no homem a possibilidade de desenvolvimento multilateral, permitindo que ele participe da vida plenamente e respondam às exigências de projetos sociais emancipadores (SILVA, 2008, p. 45).

Silva (2006); Silva (2008); Martins (2009); Santos N. (2010) e Ferreira (2010) verificaram que, além da formação contínua, há necessidade de serem oferecidas condições de trabalho que viabilizem os estudos e as pesquisas realizadas pelos docentes. Com isto,

[...] a respeito da relação professor-aluno, é necessário conhecer as condições do contexto onde ocorre essa relação, por isso, torna-se indispensável uma reflexão acerca da formação de professores e das condições de trabalho do professor. Não basta reconhecer que numa relação dialógica é importante para o processo de constituição das crianças, resta saber se o professor tem condições para torná-la possível dentro do contexto da sala de aula, mais precisamente, se ele conhece as particularidades do desenvolvimento infantil, se reconhece na prática as necessidades das crianças e se sabe apoiá-las (SILVA, 2006, p. 93).

Martins (2009) complementa que

*[...]a instituição escolar é marcada em nossa sociedade por características e relações diversificadas e complexas, influenciadas pelas concepções sociais relativas às funções e saberes docentes. Muito se estuda e se fala sobre professores, muito se diz do que deveriam fazer. **No entanto, o que verificamos é, que as condições que encontram, estão longe de contribuir, efetivamente, para o seu fazer pedagógico: baixa remuneração,***

condições físicas e materiais inadequados, poucas possibilidades de formação continuada etc. estão entre muitas situações que enfrentam no cotidiano de seu fazer docente (MARTINS, 2009, p. 63, grifo nosso).

Silva (2008, p. 23) pontua ser “*evidente a falta de continuidade na criação, manutenção e desenvolvimento de uma proposta de formação de professores e de uma proposta curricular*”. Observamos nas fontes que os docentes carecem de investimentos na formação tanto inicial e continuada. E

[...] uma das formas de fazer com que a discussão seja realmente produtiva, acarretando em reflexões sobre a concepção do brincar entre os educadores, fundamentando a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, assim como sua necessária inserção nos contextos da educação infantil, é o investimento na formação dos professores (ARAÚJO, 2008, p. 119).

O autor acrescenta que “*a formação docente é algo intrínseco ao seu fazer pedagógico, que se constitui histórico e inacabado. Tornar-se professor, portanto, é um processo que não deve ficar limitado à sua formação inicial*” (ARAÚJO, 2008, p. 119), pois, as vivências, as reflexões advindas da ação docente e as trocas de conhecimentos entre os pares de trabalho vão constituindo o exercício profissional escolhido.

Para efetivar este ensino no qual convergem conteúdo e forma, a formação continua do educador é parte integrante do processo que se concretiza em sala de aula, desde o planejar até o avaliar. Este movimento de formação ocorre a cada dia de trabalho, seja no espaço da sala de aula o nos espaços alternativos em que seu objeto de trabalho, o ensino, passa por processo de reflexões, teorizações e propostas de mudança (SILVA, 2008, p. 91).

Assim, como acreditamos que o sujeito se constitui humano pelas relações sociais que estabelece, nas fontes analisadas verificamos que essa mesma premissa acontece no exercício profissional.

Assim, o trabalho do professor depende de um processo que ocorre na continuidade da sua formação inicial. Ou seja, uma vez confrontado com a realidade escolar, as reflexões entre atividade prática e atividade teórica é que produzirão a práxis a prática pensada, capaz de transformar o conhecimento e produzir uma educação humanizadora, que considere os conhecimentos como objetivações humanas. O trabalho do professor depende de um

processo que ocorre na continuidade da sua formação inicial (FERREIRA, 2010, p. 122).

A partir dos expostos, constatamos, então, que são necessários momentos de reflexão, de estudo e pesquisas que venham instrumentalizar o docente no trabalho educativo. Na visão de Silva (2006, p. 30), *“Cada professor tem uma maneira diferente de conduzir as interações em sala de aula, que está relacionada com a sua constituição, enquanto sujeito, com as suas vivências e com a sua formação profissional”*.

Esse entendimento implica que *“é importante uma formação continuada em serviço, realizada de forma sistemática, para que seja possível rever a prática a partir do que foi estudado”* (LUCAS, 2008, p. 272). Para esta autora, é necessário investir na formação continuada e em exercício e, acima de tudo, investir em encontros que sejam de fato formativos e instrumentalizadores ao trabalho educativo. Nesse contexto, Lucas (2008, p. 302) salienta que *“essa empreitada requer muito mais que sessões de estudos, palestras, leitura de artigos e fragmentos de livros; requer formação sistemática com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória”*.

Nossa análise indica que essa é a defesa de Lucas (2008), pois quando sinaliza a importância de repensar os encontros de forma sistemática, revela que alguns modelos de formação realizados pouco instrumentalizam docentes no trabalho educativo. A formação continuada mostra-se como momento imprescindível para que o docente consiga se apropriar de conteúdos necessários ao seu exercício profissional, concomitantemente às ações na sala de aula.

*Isso significa que mudanças significativas para a organização e a garantia de uma educação potencializadora de desenvolvimento infantil exigem reflexões acerca da formação do profissional da educação, seja aquela considerada inicial ou aquela denominada continuada. **Esta formação é o alicerce para a intencionalidade das ações docentes**, para a compreensão das regularidades do desenvolvimento acerca das atividades principais e da importância de uma educação intencional dirigida à humanização dos envolvidos, adultos e crianças* (VALIENGO, 2008, p. 151, grifo nosso).

Pasqualini (2006); Iza (2008) e Mazzuchelli (2010) também defendem o mesmo pressuposto de Valiengo (2008). Na perspectiva das autoras, a formação

continuada é um elemento essencial à organização do ensino, pois possibilita que o docente desenvolva o trabalho educativo de forma intencional ao desenvolvimento pleno das crianças,

Os cursos de formação continuada contribuem muito para que as professoras reflitam, questionem, discutam e tenham mais consciência sobre o trabalho que desenvolvem com as crianças. Assim, os cursos de formação continuada são fontes de significado e sentido das ações docentes (IZA, 2008, p. 121).

Fundamentada em Basso e Mello (2000), Iza (2008) assevera que há necessidade de, nesses encontros formativos, oportunizar momentos em que os docentes consigam expor suas dúvidas, trocar informações, ampliar seus conhecimentos e se instrumentalizar pelo estudo e pesquisa para transformar seu trabalho com e para as crianças. Assim, possíveis *“parcerias entre instituições que desenvolvem projetos nas escolas parecem também apontar caminhos profícuos à formação das professoras”* (IZA, 2008, p. 126).

Os documentos de Iza (2008) e Mazzuchelli (2010) revelam que essa parceria talvez seja uma forma de *“Romper a solidão, vivida muitas vezes pelos professores, da reflexão individual”* (MARTINS, 2009, p. 162). Os 16 documentos que integram essa ramificação da dimensão de orientação registram que a formação dos docentes se reflete na prática pedagógica, podendo comprometer a atividade ou a natureza do trabalho esperado.

Além do estudo e pesquisa, Vieira (2009) e Mazzuchelli (2010), ancoradas em Altenfelder (2006), observaram a necessidade de a formação docente ter acesso e incentivo aos eventos culturais e científicos, porque *“ninguém apresenta para o outro o que não conhece”* (VIEIRA, 2009, p. 112).

Da formação inicial ou continuada, das condições reais de trabalho e do acesso ao que há de mais elaborado tanto à criança como ao docente, temos que a

[...] educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores deste segmento e organizar o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos (PASQUALINI, 2006, p. 12).

As principais fontes citadas sobre relevância do estudo e pesquisa para a efetivação do trabalho educativo intencional foram Altenfelder (2006); Basso e Mello (2000); Facci (2004b) e Libâneo (2004).

4.2.2 Dimensão de execução

Essa dimensão contempla aspectos a serem considerados na execução do trabalho educativo. As ramificações que a compõem são: A organização da rotina, tempo e espaço; e Ações para a sala de aula, as quais são contempladas na sequência.

4.2.2.1 A organização da rotina, tempo e espaço

Do total de 23 documentos, 20 documentos²⁵ remeteram de alguma forma à organização da rotina, do tempo e do espaço das instituições educativas como promotora de vivências significativas ao desenvolvimento das crianças. Desses, 5²⁶ abordaram de modo mais pontual a rotina, o tempo e o espaço como tripé (alicerce) do trabalho educativo a ser desenvolvido com e para as crianças pequenas. Foi unânime a defesa de que esses três elementos são determinantes e corroboram para a formação do desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, tais como a interação com os pares (vínculo de afeto), a autonomia (confiança) e vivências sensoriais e motoras essenciais ao processo de humanização.

Silva (2006), Valiengo (2008), Lucas (2008), Mello (2008), Araújo (2008), Iza (2008) e Vieira (2009) se complementam ao afirmar que a rotina escolar necessita considerar as necessidades das crianças, com tempo de qualidade para que haja brincadeiras potencializadoras do desenvolvimento humano. Nesse sentido, argumentam que o espaço é fundamental, considerado promotor das ações a serem aprimoradas pelas crianças. Ancorada em Leontiev (1978), Vieira (2009, p. 26) alega que *“o espaço é visto como algo que educa a criança, ele é considerado um*

²⁵ São eles: Silva (2006); Valiengo (2008); Lucas (2008); Mello (2008); Araújo (2008); Iza (2008); Silva (2008); Moya (2009); Vieira (2009); Silva (2009); Martins (2009); Machado (2009); Marega (2010); Scherer (2010); Mazzuchelli (2010); Silva (2010); Santos N. (2010); Ferreira (2010); Proença (2011) e Catão (2011).

²⁶ Contempla: Valiengo (2008); Araújo (2008); Iza (2008); Vieira (2009) e Martins (2009).

educador que incentiva a investigação e o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajuda a manter a concentração, encoraja a ação e a autonomia". Nesse sentido,

A rotina escola deve contemplar períodos razoavelmente longos entre atividades dirigidas, para que as crianças se sintam à vontade para brincar; que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças; que as salas onde as crianças passam maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação; que haja um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as questões que se colocaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, as crianças com quem interagiram; que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo e as questões colocados no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças, ampliadas através de passeios, observação da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, músicas, leituras etc.; que o adulto seja o elementos integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da para, ora como elo entre as crianças e os objetos (ARAÚJO, 2008, p. 118).

Silva (2006, p. 51) atesta que *"a organização do tempo e do espaço revela a posição do professor com relação aos objetivos de sua atuação pedagógica [...] o professor é o organizador do espaço educativo e das interações que acontecem nele".* E, além disso, *"a organização da sala de aula, é resultante da atuação docente por meio das situações interativas, conduzidas pelo professor"* (SILVA, 2006, p. 60).

Em alguns momentos, Silva (2006) pontua que a rotina precisa privilegiar algumas estratégias, como os momentos para incentivo do diálogo, citando também a "roda de conversa". Vieira (2009) reforça essa ideia ao sublinhar que esse momento mobiliza as reflexões do dia como pontos positivos e negativos e colabora para a organização temporal da criança ao fazer o resumo do dia. Valiengo (2008, p. 132) assinala que o aprendizado da noção do tempo é parte das apropriações essenciais ao controle da conduta, incluindo a efetivação das regras, e "[...] é essencial organizar situações, atividades e tempo em que a própria rotina e os

regulamentos da turma façam sentido para as crianças e sejam cumpridos socialmente”.

Mello (2008), fundamentada em Brito (2005), salienta que

[...] a rodinha [...] tinha como objetivo organizar o planejamento do dia, embora outros assuntos também fossem conversados pelos participantes. [...] a roda constitui um momento importante na organização do trabalho pedagógico e, também, na organização e ampliação dos saberes das crianças e dos adultos (MELLO, 2008, p. 28).

Essa estratégia (roda de conversa), de acordo com Mello (2008) e Valiengo (2008), mobiliza a autonomia das crianças, visto que elas próprias *“Buscavam espaço nas rodas de conversa para expressarem ideias, contarem novidades, reclamarem de um amigo, na maioria das vezes, demonstravam entusiasmo, formando um grupo bastante integrado”* (MELLO, 2008, p. 72).

Vieira (2009) e Silva (2006) defendem a necessidade de o docente ter momentos para observar, atentamente, cada criança em variadas situações. Valiengo (2008) e Silva (2010) afirmam que as rotinas necessitam constituir-se em atividades fundamentais para a humanização na infância, pois *“o faz-de-conta, a modelagem, a dança, a improvisação teatral, os jogos de construção e de regras, os jogos de movimento, a música”* (VALIENGO, 2008, p. 151). Acrescenta a autora que tais atividades necessitam de uma articulação com os desejos cognitivos infantis e necessitam estar presentes no planejamento da instituição educativa. Em seus termos,

[...] a defesa deste trabalho é que as atividades promotoras das aprendizagens, as bases criadoras para o desenvolvimento pleno e harmônico na infância como um todo, sejam, consideradas nos diferentes ambientes destinados à educação das crianças e efetivamente constituam o quadro da rotina semanal e diária das escolas. Para isso, a brincadeira de faz-de-conta, as atividades produtivas, a dança, o teatro, a música, os jogos diversos, a leitura e a escrita serão pensados e garantidos para a atividade infantil pelo seu valor e sua importância para o desenvolvimento cultural das crianças (VALIENGO, 2008, p. 153).

Mello (2008, p. 122) coaduna com esse pensamento ao detectar positivamente em sua pesquisa que na instituição onde estava havia *“espaço para*

cada criança expressar suas ideias e saberes, também, em atividades como a chamada e brincadeiras com os nomes. Nestes momentos utiliza bastante a música como um instrumento organizador”.

Valiengo (2008, p. 112) faz uma crítica às rotinas que privilegiam práticas opressoras e controladoras do corpo, tais como “*filas e as exigências de silêncio e afazeres aparentemente descaracterizado de sentido*”. A autora cita ainda que ações estéreis como organizar filas por ordem de tamanho e separação de gênero (menino e menina) “*se tornam elementos de ampliação de desenvolvimento humano e tampouco fazem avançar as possibilidades de atuação da criança como sujeito ativo e capaz de relacionar, além de ser forma de controle de suas vozes e de seus corpos*”.

Iza (2008) e Proença (2011) identificaram em suas pesquisas que as opressões manifestadas na rotina se dão pela exigência de extremo silêncio e controle rígido do corpo:

[...] sentar e encostar-se à parede, também era condição das crianças quando uma delas ia para o banho, ou ainda, para trocar a roupa, esperavam sentadas e quietas até que a professora entregasse a mochila com as roupas. As crianças também esperavam nos horários de refeição, quando deviam manter as mãos abaixo da mesa e a boca fechada (IZA, 2008, p. 12).

Valiengo (2008); Iza (2008); Vieira (2009); Ferreira (2010) e Catão (2011) alertam sobre a necessidade de se repensar as rotinas em vivências que oportunizem a exploração do corpo em livre movimento. Proença (2011) avança que esse tipo de rotina, marcada por uma organização militarizada, com crianças organizadas em fileiras e com atividades reprodutivistas, reduzem as condições de reflexão e interação das crianças, ensinando-as a meramente reproduzir os comandos solicitados. Para as autoras, há necessidade de valorizar o acesso livre aos materiais disponíveis na sala de aula bem como os demais ambientes e atividades, destacando as idas ao banheiro, os momentos de descanso e de brincadeiras e de movimento corporal amplo.

Iza (2008), baseada em Smirnov *et al.* (1960) explicam que por meio da atividade de

[...] movimentos as crianças desenvolvem conexões entre as percepções de espaço, forma, tamanho, distância, direção, cor, contraste dos objetos, que envolvem conhecimentos adquiridos de experiências anteriores, representadas de acordo com a percepção que têm sobre eles (IZA, 2008, p. 135).

Sobre a questão da distribuição do tempo, Valiengo (2008); Iza (2008); Vieira (2009); Ferreira (2010) e Catão (2011) sinalizam que cópias, treino das letras, desenho mimeografado e pintura desconsideram a expressão infantil. Esse mesmo pressuposto é defendido por Iza (2008); Santos N. (2010) e Araújo (2008), que baseadas em Barbosa (2006), explicam a necessidade de se criar um espaço criativo e significativo às crianças, para que tenham vivências com tempo de qualidade. Esse pensamento revela que há necessidade da rotina ter um caráter flexível às manifestações das crianças, porque

[...] a rotina está alicerçada na concepção de infância nas práticas dos educadores. Quero salientar que a instituição da rotina se faz necessária, sendo um alicerce para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. A rotina tem sua importância ao estruturar a intencionalidade da ação do educador. No entanto, o uso do tempo deve ser discutido para além de rotinas rígidas que buscam cristalizar as práticas baseadas na simples justaposição de horas, procurando um tempo que contemple a subjetividade do grupo, que seja multiforme com estruturas mais flexíveis, significativas e que também se pautem na participação das crianças no que se refere ao atendimento de seus interesses e necessidade (ARAÚJO, 2008, p. 180).

Nesse sentido, Santos N. (2010) adverte sobre a necessidade de que

[...] a rotina não pode ser monótona, repetitiva, servindo apenas para cumprimento das normas institucionais estabelecidas, dos horários, tempos e espaços educativos, mas sim, ser sempre flexível, passível de modificações em favor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (SANTOS N., 2010, p. 58).

A fim de romper com esse modelo de rotina enquanto formato de ritual, Valiengo (2008) sugere algumas preposições:

Para exemplificação, é possível constituir combinados que façam parte da rotina das crianças para irem ao banheiro quando precisarem, sem a professora ser a única responsável em permitir ou não. Atitudes e ações decorrentes desses combinados possibilitam maior autonomia e apropriação das regras socialmente partilhadas (VALIENGO, 2008, p. 129).

Acrescenta a autora que a rotina precisa ter como elemento fundamental a brincadeira; assim, o momento de entrada na escola, por exemplo, poderia

[...] ao invés da preocupação, por exemplo, com a formação da fila, o aluno poderia ser incentivado à leitura de um livro na biblioteca da escola, ou à realização de brincadeiras livres e dirigidas, como, por exemplo, pular corda, brincar com bola. Além disso, nesse momento, as crianças conversam entre suas turmas com a possibilidade de intercâmbio de seus conhecimentos, as paredes podem possuir recados, cartazes informativos produzidos pelas pessoas frequentadoras da escola. Desta forma, o local funcionaria como um informante da cultura acumulada (VALIENGO, 2008, p. 143).

Tal preposição de intercâmbio apontada na citação anterior se complementa com a tese de Lucas (2008), para quem a rotina necessita oportunizar momentos em que as crianças possam ler e escrever de forma a explorar a utilização da linguagem e a organização do mundo. Ancorada em Junqueira Filho (2001), sugere que os docentes

[...] juntamente com seu grupo de crianças, confeccionem livros de histórica ou sobre assuntos que tenham estudado; estabeleçam correspondência com os colegas da própria turma, com outras turmas e com turmas de outras escolas; confeccionem convites; realizem atividades de culinária (que exigem a leitura e o registro de receitas); organizem um livro de coletânea de poemas; criem agendas com endereço, telefone e data de aniversário dos amigos; confeccionem jornais e revistas (LUCAS, 2008, p. 198).

Preocupadas com a função social da linguagem escrita, Silva (2009); Vieira (2009); Santos N. (2010) e Lucas (2008) salientam a necessidade de ser pensado um ambiente alfabetizador, isto é, um local que dê sentido à aprendizagem da leitura e da escrita. Com o respaldo de Cavalcanti (1997), Lucas (2008) assevera que,

[...] o ambiente da sala de aula deve ser organizado de forma a oferecer diversas oportunidades para que as crianças possam obter informações sobre a Língua (em textos escritos afixados nas paredes, por exemplo), para alimentar sua curiosidade até mesmo nos momentos em que o professor não está orientando ou interferindo no trabalho (LUCAS, 2008, p. 199).

Esse local não seria somente a sala de aula, mas todos os ambientes que a criança tiver acesso. Concordando com Lucas (2008), Mello (2008, p. 27) afirma que a *“rotina da escola seria pensada como potência e não como amarra cerceadora da criação e da transformação”*. Para tanto, os espaços deveriam ser organizados de maneira a fomentar a curiosidade das crianças. Silva (2009), fundamentada em Usova (1979), defende em sua tese que

[...] a preocupação em planejar com intencionalidade as situações de leitura envolve a necessidade de organizar os tempos e os espaços destinados a esse fim, para que, desde cedo, as crianças percebam que existem determinados materiais, determinados modos e determinados lugares de ler e para que percebam a leitura como uma prática cultural (SILVA, 2009, p. 184).

Entretanto, como se daria o arranjo espacial, considerando essas preposições? Araújo (2008), alicerçada em Wajskop (2007); Valiengo (2008); Lucas (2008) e Vieira (2009), sinaliza a importância de serem criados espaços que instigam as crianças à manipulação, interação e vivências de brincadeiras entre elas, os chamados “cantinhos”. As crianças passariam por eles no sistema de rodízio, estimulando assim a sua autonomia e a interação; além disso, o papel central não seria do docente e, assim poderia acompanhar (orientar) as crianças de forma mais pontual. Essa organização, segundo Araújo (2008), romperia com a cultura firmada de que a sala de aula é local de transmissão de informações e que lugar de brincar é no parque ou no pátio, ou somente na pausa entre as atividades realizadas, como atesta Marega (2010). Araújo (2008) considera

[...] que o espaço para brincar deve ser um espaço efetivo, independentemente se acontece nos ambientes externos, como o parquinho e o pátio, ou nos intervalos, como a sala de atividades. Não é a metragem do espaço que fará a diferença, mas sim o universo que é ali construído. A qualidade da experiência de brincar não está no tamanho do ambiente, mas antes nos sentidos que aquele espaço produz. Portanto, enquanto a ala de atividade for um espaço pensado pelo adulto as crianças, esta não será considerada por elas como um lugar para brincar (ARAÚJO, 2008, p. 115).

Valiengo (2008) registra a mesma preocupação:

[...] fora da sala de aula, as crianças parecem desejar tudo simultaneamente porque o tempo de intervalo é curto: correm e comem; sentam e brincam. Esse controle dos afazeres infantis, na escola, acaba por cercear sua atitude e ação ativas como sujeito do espaço escolar e gera as tantas situações de espera das crianças: sua entrada para sala de aula no início, pós recreio, lavagem das mãos, saídas e tantas outras atividades, sempre em fila (VALIENGO, 2008, p. 115).

Vieira (2009) descreve como poderiam ser organizados os diferentes “cantos” da sala de aula, os quais

*[...] foram organizados na sala da seguinte forma: **Leitura** contendo uma prateleira confeccionada com caixas para revistas, livros de histórias infantis, gibis, jornais e panfletos, um tapete, três almofadas e dois bichos de pelúcia grandes onde as crianças podiam se apoiar e se recostar para a leitura. O canto da **Fantasia** foi formado com uma penteadeira também construída de caixa de papelão com muitos adereços (pulseiras, tiaras, colares, relógios organizados dentro de cestas, maquiagens, embalagens vazias de pó, cremes e perfumes, pentes) organizados sobre a penteadeira e um baú contendo algumas roupas, bolsas e bonés, panos grandes e um espelho pendurado na parede à altura das crianças. O canto da **Casinha** foi organizado com um fogão e prateleiras com panelinhas, pratinhos, talheres, sendo o fogão e as prateleiras confeccionados também a partir de caixas de papelão pela técnica da papietagem. O canto das **Artes** foi montado com tintas, pincéis, cola branca, colas coloridas colas glitter, diversos papéis, palitos de sorvetes, de fósforos, fios de lã, lápis de cor, giz de cera, tesouras e material reciclável diverso em uma caixa numa prateleira. As crianças utilizavam as mesas e as cadeiras adequadas ao seu tamanho e também o chão e a parede para afixar o papel e realizarem suas atividades artísticas. O canto dos **Jogos** foi composto com jogos de construções, massa de modelar e quebra-cabeças, alfabeto de material emborrachado e demais jogos pedagógicos do mesmo material, todos organizados numa prateleira e acessíveis às crianças. Da mesma forma que no canto de artes, as crianças utilizavam as mesas com as cadeiras, também o chão para brincar com os jogos e com a massa de modelar. Também tinham acesso a folhas plásticas que podiam usar para forrar as mesas ou o chão para usar a massa de modelar. O canto dos **Brinquedos** com bonecas, carrinhos, ursos de pelúcia, ferrinhos de passar roupas, aparelhos eletrônicos usados como, por exemplo, telefones, calculadoras, telefones celulares, máquina fotográfica, roupas de boneca, prendedores de roupa. Tudo organizado numa prateleira. Finalmente o **Escritório** continha alguns teclados de computadores e telefones, papéis, lápis, giz de cera, calendário guardados dentro de uma caixa e que era montado pelas crianças na sala em local escolhido por elas, o chão, o tapete do canto de leitura, ou sobre uma mesa (VIEIRA, 2009, p. 62, grifos nossos).*

A organização por cantinhos defendida por Araújo (2008), Silva (2008); Silva (2009); Machado (2009); Vieira (2009) e Iza (2008) revela essa maneira de organização como positiva à formação plena das crianças. Pois disposição de brinquedos, espelhos, colchões e fantasias, favorece que as crianças experimentem, criem, reflitam, reproduzam situações vivenciadas e, desta forma, aprendam por meio da interação, diferentes sensações táteis, visuais, auditivas, olfativas, possibilitando a aquisição de diferentes conhecimentos, fundamentais para se o desenvolvimento. Silva (2008, p. 185) reafirma esse entendimento, pois em sua pesquisa verificou que após a realização de algumas atividades, as crianças ficavam agitadas e atrapalhavam o rendimento dos demais colegas. Ao perceber isso, propôs que

[...] a professora que criasse espaços na sala de aula com atividades diferenciadas às quais as crianças pudessem se dedicar, quando acabassem a atividade proposta por ela. A professora criou três espaços com esta finalidade, um com material de desenho, um espaço de leitura com gibis, revistas e livros infantis e outro com jogos como: velha, memória e quebra-cabeças [...] tal atitude diminuiu sensivelmente a agitação em sala de aula (SILVA, 2008, p. 185).

Iza (2008) concorda em parte com Araújo (2008) sobre a distribuição do tempo nos cantinhos pelo sistema de rodízio. Para ela, essa forma interrompe a atividade das crianças e não considera a necessidade destas trocarem de atividade. Todavia, ambas as autoras concordam que esse modelo favorece a ação pedagógica para as crianças.

Vieira (2009) enumera alguns critérios para a organização do espaço para as crianças com vistas a fugir do padrão estabelecido de organização para o Ensino Fundamental, que normalmente se apresenta com carteiras individuais e enfileiradas uma atrás da outra. Em sua visão,

[...] é importante que a organização espacial demonstre seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada. Para isso, os trabalhos realizados pelas crianças devem estar em exposição. A primeira preocupação com as reformas na creche deve ser a de melhorar os espaços usados pelas crianças. Para garantir que elas tenham direito ao contato com a natureza, a creche precisa ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; as crianças devem ter direito ao sol; direito a brincar com água, areia, argila, pedrinhas,

gravetos e outros elementos da natureza; devem ter oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos. As famílias podem ser incluídas na programação relativa à natureza. As crianças devem ter direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza; devem ser valorizadas quando tentarem expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças; devem ter oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos, de ouvir músicas, assistir teatro de fantoches e ser incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagem e modelagem em argila. Devem ter direito de ouvir e contar histórias, cantar e dançar; enfim, direito de ter livre acesso a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler (VIEIRA, 2009, p. 22).

Os resultados da pesquisa de Vieira (2009) revelam que

[...] numa sala de atividades organizada intencionalmente para ampliar a atividade e o desenvolvimento infantil, as crianças passaram a ter uma interação maior entre elas e com os adultos. O novo espaço também proporcionou que as crianças realizassem inúmeras atividades no decorrer do período, ou seja, numa mesma tarde as crianças realizavam muito mais atividades ricas que estimulam o desenvolvimento da atenção, da oralidade, da criatividade, da imaginação, da autonomia, dos valores e da leitura e escrita se comparado com a realidade anterior na qual a sala de atividades se parecia com a sala do ensino fundamental (VIEIRA, 2009, p. 112).

Machado (2009) acrescenta a organização dos cantinhos, defendendo a inclusão do “notebook” e a manipulação de alguns aplicativos. Baseada em Vigotski (1998), a autora defende que esse artefato

[...] de acordo com as observações posso destacar algumas destas mudanças de que falo que percebi no contexto, sobretudo durante a utilização efetiva do cantinho do notebook, quando tais aspectos no grupo eram evidenciados: - comunicação se amplia (a fala é mais necessária) - aumento da colaboração entre as crianças - desenvolvimento de novas habilidades e responsabilidades - construção de novos conhecimentos e de novas relações - necessidade prática das regras - aumento do exercício da autonomia - novas linguagens e mediações (MACHADO, 2009, p. 95).

Scherer (2010) e Catão (2011) também mencionam a necessidade de ser incorporada à rotina diária a educação musical e não somente nos eventos festivos, datas comemorativas e nos momentos fragmentados da rotina, porque

[...] ao propiciarmos brincadeiras de roda, canções, jogos musicais, percussão corporal e/ou percussão instrumental, construção de instrumentos de percussão, entre outras atividades musicais propostas na intervenção, permitimos às crianças transformarem-se em instrumentos vivos, com sua voz e seu corpo [...] (SCHERER, 2010, p. 135).

No que tange à decoração do espaço físico, Vieira (2009) pontua que

[...] a decoração do espaço feita pelo adulto contribui para anular a identidade da criança com o espaço. Não há história de sua presença ali, não há memória de situações vividas no grupo e pelo grupo, impedindo que as mesmas reconheçam o espaço como seu, como espaço que conta sua história, que retrata o seu dia-a-dia (VIEIRA, 2009, p. 69).

Especial destaque é dado por Valiengo (2008), Araújo (2008) e Vieira (2009) a essa questão da decoração, defendendo a necessidade de as crianças participarem e elaborarem com suas produções a composição do espaço da sala de aula, permitindo que se sintam integrantes daquele ambiente. Vieira (2009) defende ainda a exibição temporária e permanente dessas produções nas paredes da sala de aula.

Tais produções artísticas auxiliam nas *“diferenciações das propriedades dos objetos como forma, cor, tamanho, peso, estão relacionadas com os atos e movimentos que são criados para favorecer a elaboração de múltiplas representações”* (IZA, 2008, p. 34).

Vieira (2009), ancorada em Faria (2000), alega que a rotina escolar necessita contemplar atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com ou sem a presença do adulto. Tal apontamento se justifica, para a autora, como oportunidade de as crianças participarem de vivências que estimulem a interação com seus pares e promovam o encontro da criança com a cultura.

Sobre a composição das atividades, Vieira (2009) se utiliza das contribuições de Mukhina (1996) para alertar sobre a necessidade de serem elaboradas atividades produtivas nas rotinas, pois

[...] classifica as atividades produtivas em: atividades plásticas (desenho e pintura) e construtivas (modelagem, recorte, colagem, construção e movimento) afirmando que cada uma delas apresenta características próprias e exigem da criança formas de ações

específicas que contribuem para o seu desenvolvimento (VIEIRA, 2009, p. 46).

A partir dos dados obtidos, parece ser imprescindível, nos 23 documentos, que os docentes da pré-escola possibilitem vivências que desencadeiem novas experiências para a criança, entendendo que o jogo protagonizado é condição para a aprendizagem. Mazzuchelli (2010) e Moya (2009, p. 158), por exemplo, afirmam que *“nem sempre está presente a preocupação de destinar tempo e espaço a essa atividade em interligação com os conteúdos formais. Desta forma, “os materiais, os espaços, e a organização da rotina são interdependentes nas estratégias para o desenvolvimento das brincadeiras com as crianças” e necessitam ser vistos como tais (IZA, 2008, p. 95).*

Valiengo (2008); Mello (2008); Silva (2008); Vieira (2009); Silva (2009); Martins (2009); Ferreira (2010); Santos N. (2010) e Proença (2011) sublinham que a rotina, o tempo e o espaço carecem de um planejamento intencional e de um docente consciente de sua função para a valorização da cultura humana e apropriação das máximas elaborações humanas, visto que *“uma instituição pode ter um ambiente físico adequado e bons materiais pedagógicos, todavia, se não tiver profissionais capazes de criar um ambiente acolhedor e situações pedagógicas adequadas para o uso dos espaços e materiais, os mesmo terão pouca utilidade” (SILVA, 2006, p. 32).* Compete, portanto, a esse profissional organizar o ambiente, materiais e ações que auxiliem na incorporação das capacidades tipicamente humanas. Nenhuma fonte analisada apresentou a organização como responsabilidade do conjunto de profissionais envolvidos com a criança (merendeira, zelador).

Os autores mencionados nos 23 documentos que compuseram essa ramificação da dimensão (organização da rotina, tempo e espaço) de execução foram Vigotski (1998); Leontiev (1978); Usova (1979); Smirnov *et al.* (1960); Mukhina (1996); Elkonin (1998); Zabalza (1998); Sirgato (2000); Lima (2005); Rinaldi (1999); Gariboldi (2003); Junqueira Filho (2001); Barbosa (2006); Wajskop (2007); Mello (2006; 2007) e Faria (2000).

4.2.2.2 Ações para a sala de aula

Essa ramificação conta com a presença de 12 documentos²⁷, os quais abordam de uma forma geral ações para a sala de aula com a compreensão de que há necessidade de ser organizado o trabalho educativo considerando a atividade principal das crianças. Todavia, advertem que não é qualquer situação de jogo nem qualquer intervenção que possibilita que essa atividade seja somada ao desenvolvimento das crianças.

Os 12 documentos sinalizaram o entendimento de que desde a mais tenra idade a criança vivencia, explora e interage com o mundo social organizado pelos adultos. No decorrer dos dias, meses e anos, por meio dessas relações, sua personalidade é constituída, aprendendo e desenvolvendo seu intelecto graças ao direcionamento do parceiro mais experiente (pais/docente) nas vivências do seu cotidiano.

Próximo dos 4 anos, o aspecto lúdico presente nessas vivências (brincadeiras) possibilita que a criança dramatize o social vivido. É por meio dessa ação que ela consegue compreender os papéis distintos que variam desde a reprodução de seu lar, da escola, até a satisfação de desejos, considerada, por alguns, irrisória. Todo jogo protagonizado tem regras socialmente impostas a serem assimiladas, e achar que nessa ação a criança é livre é ilusório, explicam os documentos.

Ao frequentar as instituições educativas, a brincadeira ganha entornos necessários (e intencionais) ao desenvolvimento infantil, tais como partilha, divisão de papéis (autonomia), ações e comportamentos adequados, vínculo afetivo, ceder e frustrar-se, expressar pensamentos utilizando palavras, enfim, ações sadias que corroboram para o processo de humanização.

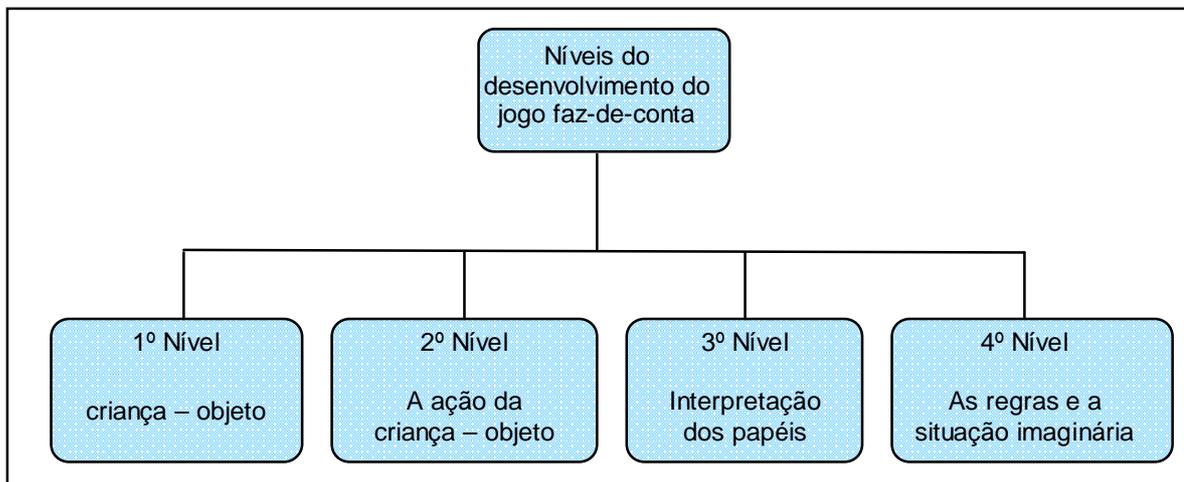
Queremos afirmar, que para nós a escola é o espaço da brincadeira com objetivos pedagógicos e educacionais. Qualquer brincadeira que esvaziada em seu sentido, deformada para o alcance de objetivos puramente utilitários, deixa de ser brincadeira. No entanto, é preciso compreender o potencial educativo desta atividade, especialmente quando tratamos da Educação Infantil. No entanto, é necessário compreender suas complexidades, suas características, sua

²⁷ Valiengo (2008); Iza (2008); Mello (2008); Silva (2008); Araújo (2008); Lucas (2008); Vieira (2009); Moya (2009); Martins (2009); Marega (2010); Scherer (2010) e Proença (2011).

plasticidade e estrutura, para um bom encaminhamento educacional (MARTINS, 2009, p. 152).

A escrita dos documentos indica a necessidade de se buscar um equilíbrio ao pensarmos no jogo protagonizado como eixo do trabalho educativo voltado às crianças da pré-escola. Nem podar a situação imaginária, nem deixar à mercê da espontaneidade, e sim mediar, por meio de situações desafiadoras, que a criança consiga trocar e escolher papéis, usar de adereços e demais objetos, ou ainda, mediante o diálogo e a escuta, buscar formas e meios de vivenciar situações que elevem suas funções psíquicas, possibilitando que tenham instrumentos para transformar a realidade capitalista empregada nas relações sociais.

Moya (2009), fundamentada em Elkonin (1998), explica os níveis do jogo de faz de conta (jogo protagonizado) que a criança percorre em consonância com as situações concretas de sua vida. Tal estudo justifica a necessidade do docente ofertar situações que ampliem o conteúdo do jogo protagonizado da criança para que gradativamente consiga percorrer os níveis e consiga adquirir condutas e interpretações importantes ao seu desenvolvimento. No Quadro 3, apresentamos os níveis do jogo protagonizado organizado por Moya (2009).



Quadro 3: Níveis do jogo protagonizado por Moya

Fonte: Moya (2009, p. 123).

No primeiro nível de desenvolvimento do jogo protagonizado, “o conteúdo principal são as ações determinadas pelos objetos” (MOYA, 2009, p. 123). Ao interagir com o objeto, a criança o faz de modo limitado e repetitivo, pois não consegue realizar várias ações com o mesmo objeto. Ocorrem ações individuais,

sem uma sequência lógica e tampouco determinada pela sua realidade. Já o segundo nível, *“o conteúdo central da brincadeira das crianças ainda é a ação com o objeto. O diferencial nesse momento é que ela começa a desenvolver ações lúdicas, estabelecendo relações com a realidade vivida”* (MOYA, 2009, p. 124). Isto é, as ações ocorrem dentro de uma sucessão que varia conforme as condições reais que a criança vivencia. A imitação se evidencia e caminha para as primeiras correspondências com a realidade. A criança chega ao terceiro nível de desenvolvimento quando *“o conteúdo principal é a interpretação dos papéis; então já não é o objeto que guia as ações da criança, o que fará isto é o papel que ela assume na brincadeira, o seu modo de agir e se comportar”* (MOYA, 2009, p. 124). Ou seja, a criança organiza, escolhe o papel e o interpreta de acordo com as ações do mundo adulto. As ações deixam de ser individualizadas, visto que as crianças planejam, manifestam negociações e definições de papéis. As funções sociais assumidas pelo jogo ganham primeiro plano e as interações com os objetos ficam em segundo (MOYA, 2009). Quando tais manifestações ganham rigorosidade, seguindo ordem determinada para as ações dentro do real, manifestando atitudes e condutas de interpretação da realidade posta, estima-se que a criança chega ao quarto e último nível, conforme estudos de Elkonin (1998) citados por Moya (2009). Destacamos que a situação imaginária se evidencia nos 4 níveis apresentados, pois em nosso entendimento, mesmo que a criança reproduza as ações seguindo a ordem correta dos fatos, ela necessita ressignificar objetos, como, por exemplo, uma caneta simbolizando injeção.

Considerando que a criança utiliza a atividade de jogo (jogo protagonizado) para integrar-se à cultura humana, quando chega a esse nível atinge seu objetivo. Para Moya (2009, p. 126), *“por isso a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ao atuar por meio de papéis interiorizados na imitação das ações dos adultos as crianças assimilam as regras de conduta social, formando sua personalidade”*.

Iza (2008); Silva (2008); Mello (2008); Moya (2009) e Marega (2010) sustentam que o docente necessita promover aprendizagens (conteúdos) à criança que lhe possibilitem a elevação de um nível a outro. As autoras assinalam que compete às instituições educativas pensar em conteúdos que tenham conceitos que visem à maior generalização, para que as crianças tenham condições de, por meio do jogo protagonizado, desenvolver as funções psíquicas em um nível superior.

[...] o processo de análise e generalização que constitui a base do pensamento humano, desenvolve-se na infância, tendo como início a análise direta das impressões que a criança recebe. Depois, transforma-se em pistas concretas de atividade, para, posteriormente, tornar-se uma categoria abstrata e generalizada, organizadora da atividade psicológica humana (SCHERER, 2010, p. 32).

Os outros 7 documentos não se posicionaram a respeito do ensino de conteúdos para elevar o nível do jogo protagonizado, mas sim no ensino a partir das necessidades da criança e articulado à função social. Cabe especial cuidado com os termos, pois ensinar conteúdos para as autoras não significa didatizar a brincadeira, tampouco torná-la forçada a um contexto diretivo em excesso. Proença (2011) exemplifica essa questão ao afirmar que

[...] o brincar livre é indispensável na Educação Infantil, cabe ao educador fazer as mediações necessárias, possibilitando o espaço, o tempo e os brinquedos para que a brincadeira aconteça. Nesse sentido, o importante é que a criança goste desse brincar, que não seja nada forçado, porque senão não temos a presença do lúdico (PROENÇA, 2011, p. 131).

O não controlar a brincadeira não indica que é preciso deixar as crianças brincar livremente, como verificamos na citação acima. A crítica de Araújo (2008) e Proença (2011) é justamente essa, que a intencionalidade tão necessária ao trabalho educativo com sentido e significado não compreende nenhuma ação da criança sem o direcionamento docente.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira priva-a de muitas possibilidades. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo atual, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços e tempos. É papel da instituição intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço são partes integrantes do processo. No entanto, a brincadeira não deve ser condicionada (ARAÚJO, 2008, p. 118).

Moya (2009, p. 110, grifos no original) assevera que “[...] o que muda no jogo infantil é o seu tema, não o seu **conteúdo**. o tema significa o assunto que será reconstituído pela criança, e o **conteúdo** é o aspecto central”.

Dentre os conteúdos do eixo ‘natureza e sociedade’ escolhemos o conteúdo ‘meios de transporte’ para utilizarmos como argumento no jogo protagonizado de nosso experimento didático. A escolha do

conteúdo curricular “meios de transporte” se deu por duas razões. A primeira, pelo fato de, apesar de esse ser um conteúdo presente no cotidiano das crianças, a atividade humana que o circunda nos pareceu significativa para ampliar o conhecimento das crianças para além das experiências do dia-a-dia, normalmente vinculado apenas aos meios de transporte mais usuais no contexto em que vivem, como carro e ônibus, e aos respectivos sujeitos envolvidos na atividade desses tipos de locomoção, como motoristas, cobradores e passageiros. A segunda razão para a escolha do conteúdo ‘meios de transporte’ decorreu do fato de ser um conceito com ampla possibilidade de generalização. Os conceitos a ele subordinados (carro, motocicleta, avião, navio, bicicleta etc.) podiam ser facilmente inseridos em situações de faz-de-conta e permitiam assim, aliar conteúdo formal e a atividade lúdica na sala de aula (MAREGA, 2010, p. 92).

Dessa forma, *“ao ensinar conceitos científicos às crianças, estaríamos contribuindo com a qualidade de conteúdos para as brincadeiras de faz-de-conta e, também, com o início do desenvolvimento do pensamento teórico”* (MAREGA, 2010, p. 157). O mesmo defendem Iza (2008); Valiengo (2008) e Scherer (2010).

Por fim, entendemos que o ensino de conceitos científicos aliados à brincadeira, constitui-se na mediação pedagógica necessária no contexto de transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A brincadeira com conteúdo e com direcionamento do professor estaria a caminho do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos (MAREGA, 2010, p. 159).

Com isto,

[...] por meio do faz-de-conta as crianças atuam como outras pessoas e trabalham com uma nova significação dos objetos, passando da percepção imediata para capacidades psicológicas mais elaboradas. Dessa maneira, é fundamental a organização da escola em relação aos conteúdos das brincadeiras, pois a criança brinca daquilo que tem algum conhecimento prévio. Isso significa que o ensino do conteúdo é fundamental para que o brincar de faz-de-conta contribua com o desenvolvimento psíquico (MAREGA, 2010, p. 158).

Mello (2008, p. 167) também comunga desse pensamento, e em sua pesquisa observou que *“o conteúdo museológico impresso nas imagens deu-lhes um caráter educativo, mas as crianças, em sua maioria, deram-lhe uma dimensão de brincadeira”*. Já na concepção de Vieira (2009, p. 44), *“o jogo exerce grande influência sobre a linguagem: a situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa”*. Assim,

*[...] torna-se evidente que o jogo não se desenvolve por meio da iniciativa da criança, se o conteúdo do jogo que exerce maior influência no desenvolvimento das crianças são as ações e as atividades das pessoas o papel do professor não está apenas em oportunizar momentos para as atividades lúdicas, mas em propiciar **condições** para que os alunos tenham conteúdo para a sua atividade lúdica (MOYA, 2009, p. 119, grifo nosso).*

Silva (2008, p. 85) também corrobora para esse entendimento ao registrar que, *“nesta perspectiva, a aprendizagem adquire um caráter formativo, que permite ao sujeito além da apropriação do conhecimento específico, transformar as suas concepções e a sua relação com a realidade que o cerca”*. E Iza (2008) faz essa defesa ao escrever que

*[...] sugerimos a elaboração de projetos temáticos para a Educação Infantil que envolvam toda a comunidade escolar, a comunidade local, as parcerias com Universidades e outras instituições, **que tenham a brincadeira como princípio para o desenvolvimento das atividades**, de forma que ocorram intercâmbios de saberes, e deste modo, as crianças tenham momentos prazerosos de aprendizagens e, a escola se torne um espaço para compartilhar e ampliar os conhecimentos produzidos dentro e fora dela (IZA, 2008, p. 140, grifo nosso).*

Na perspectiva de Marega (2010),

[...] aliar o conteúdo ao jogo não significa ‘didatizar’ as brincadeiras como: brincar de amarelinha para aprender a contar ou brincar com blocos coloridos para aprender as cores. Quando falamos que a brincadeira deve ser livre, mas mediada pelo professor, não significa necessariamente a sua presença física junto às crianças, mas a sua presença na organização dessa atividade, na seleção de conteúdos e meios para que esses sejam incorporados às brincadeiras dos alunos. Ou seja, mediar aqui é o mesmo que proporcionar novos argumentos para a brincadeira de faz-de-conta e ensinar conteúdos para que a criança tenha elementos para brincar. Isso não significa um “engessamento” do brincar, pelo contrário, significa o oferecimento do substrato para o desenvolvimento infantil (MAREGA, 2010, p. 159).

De forma unânime, as fontes apontaram que nas instituições educativas o jogo protagonizado sem intervenção impossibilita o docente de corroborar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; todavia, esse entendimento implica uma postura docente que possibilite a situação imaginária e que ao mesmo tempo dê à criança conteúdos a serem vivenciados no jogo protagonizado, desencadeando a apropriação da cultura humana para além do utilitarismo. De acordo com Moya (2009),

*[...] ao encaminhar os jogos das crianças de forma espontânea, livre, e mesmo contando com a observação, a participação e a ajuda do professor, elas não desempenharam os papéis, ou seja, elas não sentiram interesse para reconstituir as atividades das pessoas, e, portanto o jogo não se desenvolveu. O professor encaminhou a atividade de acordo a vontade da criança, não dirigiu a atenção da criança para as ações e atividades das pessoas que trabalhavam no local, por isso o resultado foi insatisfatório. Em outras palavras, considerar apenas as relações entre as crianças, suas vontades, o que gosta de fazer e o que não gosta **não pode ser a ênfase do planejamento das atividades lúdicas** e demais atividades organizadas (MOYA, 2009, p. 118, grifo nosso).*

A fim de ilustrar essas considerações do jogo protagonizado, da função docente e dos conteúdos a serem ensinados, escolhemos duas preposições para a sala de aula, apontadas por Marega (2010) e Valiengo (2008) para compor essa ramificação da dimensão de execução. O **primeiro** se trata do estudo de Marega (2010).

O experimento didático da referida autora revela a necessidade de selecionar conteúdos do cotidiano das crianças e procurar formas e meios de ampliar os conhecimentos, utilizando, para isso, o jogo protagonizado. A título de organização dessa atividade, apresentamos o Quadro 4, organizado pela autora.

OBSERVAÇÃO	1ª etapa	Brincadeira com brinquedos sem a mediação do experimentador.
	2ª etapa	Brincadeira de faz-de-conta sem a mediação do experimentador.
INTERVENÇÃO DO ENSINO	3ª etapa	Introdução do conteúdo “meios de transporte” com músicas, histórias, figuras e brincadeira de faz-de-conta “livre”.
	4ª etapa	Imagens de meios de transporte e trechos de filmes com cenas com situações e um avião e em um aeroporto e brincadeira de faz-de-conta mediado.
	5ª etapa	Brincadeira de faz-de-conta mediado (argumento “avião”) com objetos temáticos.

Quadro 4: Organização do experimento de Marega

Fonte: Marega (2010, p. 97).

No Quadro 4, temos que “os temas/papéis do jogo protagonizado têm relação direta com a esfera da atividade humana (trabalho, relações entre as pessoas) e no jogo de papéis manifesta-se a necessidade de a criança assumir um papel”

(MAREGA, 2010, p. 83). É no jogo protagonizado, portanto, que a criança se apropria da realidade em que inserido, explica a autora utilizando estudos de Elkonin (1998) e Davydov (1988). Informa a autora *“que as premissas para suscitar a necessidade de estudar estão justamente no jogo de papéis. Ao cumprir diferentes papéis sociais, a criança também entra em contato com diferentes conhecimentos sobre o mundo a sua volta”*(MAREGA, 2010, p. 91).

A **segunda** proposição é a de Valiengo (2008), que elaborou algumas situações para a sala de aula considerando também o jogo protagonizado como eixo do trabalho educativo das instituições. Interessante pontuar que as mesmas sugestões desta autora foram também apontadas por Lucas (2008).

Valiengo (2008) utiliza as ideias de Freinet (1973), sugerindo a elaboração do livro da vida, um caderno de registros (uma espécie de diário de bordo), e do jornal de parede. Lucas (2008) apresenta outra ideia, denominada “álbum da vida” referenciando Ávila (1995).

Sobre o livro da vida,

no início do processo, a professora poderá ser a escriba da turma. As crianças falam e ela escreve; depois as próprias crianças se tornam escribas, e cada dia, uma escreve o texto produzido pela classe. O livro pode ser exposto a todas as pessoas desejosas de conhecer e/ou aprender como fazer o livro da vida, na reunião de pais, à coordenação pedagógica quando solicita maiores informações sobre a turma, também a outras turmas. Em algumas situações diversas, para recordação dos acontecimentos realizados pelas crianças. Durante a produção coletiva do texto é necessário capacitar às crianças a: - escutar o colega emissor; - relatar o ocorrido durante o dia, ou o fato de maior destaque para a turma; compreender a escrita como representação dos fatos ocorridos; - compreender as especificidades e diferenças da linguagem escrita e fala; Assim, o Livro da Vida motiva leituras e escritas significativas em que todos os envolvidos participam do processo ativamente com atenção voltada para quem escreve, o que escreve, com quais objetivos e de que forma (LUCAS, 2008, p. 145).

Em relação ao jornal de parede, Valiengo (2008), esclarece que consiste em um cartaz com quatro envelopes, e em cada um a escrita: proponho; critico; elogio; e quero saber’. Durante a semana, cada criança, voluntariamente expressa seu desejo por escrito. Uma vez na semana, elas abrem os envelopes, leem e discutem seu

conteúdo. Ademais, Valiengo (2008) sugere a troca de correspondências entre as crianças e até entre diferentes instituições e roda de conversa como atividades que contribuem para a expressão infantil e participação ativa no trabalho educativo. Tais apontamentos são também realizados por Lucas (2008).

As fontes citadas pelos documentos para essa ramificação foram Elkonin (1998); Davydov (1988); Freinet (1973) e Ávila (1995).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que as instituições destinadas à infância, ao longo de sua configuração, vem buscando meios e formas de se estruturar para contemplar as particularidades do desenvolvimento infantil. Desse modo, a articulação de cuidados e aprendizagens foi necessária à medida em que a criança passou a ser vista como sujeito de potencialidades a serem desenvolvidas por meio de ações adequadamente organizadas à sua atividade principal.

A partir dessa perspectiva, nosso **objeto de estudo** foi o ensino pré-escolar, que compreende o atendimento às crianças de 4 a 5 anos de idade, nível de ensino que pertence à etapa da Educação Infantil, período em que são registradas conquistas significativas à constituição da personalidade. Assim,

[...] se devemos concordar que a infância representa um período imprescindível e específico no processo de desenvolvimento humano, devemos legitimar essa importância e essa especificidade não de um ponto de vista absoluto, mas sim histórico, o que significa: A) compreender que as transformações culturais pelas quais passa a criança ainda estão na “pré-história” do desenvolvimento cultural do homem, ou seja, são mudanças que não se esgotam ou que são levadas a cabo no período em questão, mas dão somente início ao seu processo de desenvolvimento; B) As funções psíquicas que se desenvolve ou que inicial seu processo de desenvolvimento na infância, embora sigam existindo nos demais períodos da vida, podem passar a existir como funções subordinadas a novas funções psíquicas (mais desenvolvidas). (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 115).

Esse entendimento implica que a criança necessita de vivências intencionais e orientações para que assuma a condição de herdeira dos bens historicamente produzidos e que tenha à sua disposição as máximas produções humanas.

Frente a essas considerações, o **problema** motivador desta pesquisa foi: O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças?

A busca para essa resposta contou com dois **objetivos** norteadores, que foram: Identificar quais são os elementos essenciais da Teoria Histórico-Cultural no que tange à organização do ensino abordada pelas pesquisas; e Analisar como

esses elementos aparecem nos documentos. Para tanto, nosso **procedimento metodológico** consistiu em investigar como as pesquisas que adotam os pressupostos dessa teoria têm abordado a organização do ensino na pré-escola.

Os resultados encontrados superaram nossa hipótese de que era preciso organizar o trabalho educativo à luz da periodização do desenvolvimento humano, pois à proporção que realizamos as leituras, constatamos que a pré-escola pode corroborar ou não para o desenvolvimento pleno das crianças, e o que demandará essa intenção é o trabalho intencional dos sujeitos que fazem a instituição formal de fato educativa.

Para responder ao problema levantado nesta pesquisa, optamos por dividir nossa **análise** em duas dimensões. Uma, que aborda questões de ordem **orientadora**, e outra, de **execução**, cada qual com ramificações apresentando aspectos a serem considerados como essenciais ao trabalho educativo com as crianças. Embora tenhamos feito essa categorização, essas dimensões não são separáveis e distintas, uma vez que ambas se unificam, constituindo em suas particularidades entendimentos importantes quando pensamos na organização do trabalho educativo às crianças.

A **primeira dimensão**, composta por orientações, recebeu quatro ramificações: A) Intencionalidade Pedagógica; B) Conteúdos; C) Participação da Família; e D) Formação Docente. E a **segunda dimensão** contemplou outras duas, quais sejam: A) A organização da rotina, tempo e espaço; e B) Ações para a sala de aula. Cada qual apresentou um conjunto de fontes recorrentes que merecem, em nossa concepção, leituras e estudos mais aprofundados, pois sabemos que os extratos dos documentos não correspondem à pesquisa em sua totalidade e que, portanto, esses são os limites enfrentados no recorte de uma investigação.

Verificamos, nas fontes, que o **trabalho educativo** necessita ter caráter intencional, com sentido e significado tanto para o docente quanto para a criança. Tal defesa não inclui o ensino por cópias repetitivas, treinos caligráficos, tampouco por procedimentos descontextualizados ou fragmentados como forma de ocupar o tempo de ócio da criança. Concordamos com esse dado à medida que

[...] defendemos a necessidade de intencionalidade pedagógica no jogo no trabalho educativo. Defender o jogo como elemento essencial no processo de formação e de educação da criança e, assim, nos processos de ensino e de aprendizagem que se dão na escola, permite a realização de uma aproximação às teorias pedagógicas que veem no lúdico o elemento central da educação. Especialmente na educação infantil (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 126).

Os documentos revelaram que carece de ser pensado um trabalho educativo que eleve o nível psicológico das crianças, apurando a atenção, memória, a percepção, a análise, a síntese, a comparação, a generalização, o pensamento lógico e a imaginação tendo por **eixo** a atividade principal dessa faixa etária. Além da intencionalidade, o **jogo protagonizado**. Observamos, ainda, que essa atividade precisa de um equilíbrio para contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, não se trata de didatizar as situações de jogo protagonizado, tampouco de deixar as crianças à mercê de descobertas naturalizantes e dependentes do amadurecimento biológico.

A partir dessa consideração, para que haja o desenvolvimento de ações autônomas, seguras e conscientes, o docente necessita orientar a criança no caminho da aprendizagem e desenvolvimento, acoplando situações desafiadoras, vivências e conhecimentos colaborativos ao seu processo de humanização. Como fazer isso? Como agir intencionalmente com as crianças? Que função o docente assume nessa perspectiva? Como promover vivências (e quais são) significativas às aprendizagens das crianças? Essas foram as questões que surgiram em nossa análise.

Marega (2010); Valiengo (2008); Moya (2009) e Araújo (2008) aclararam essas questões ao defenderem a necessidade de ensinar **conteúdos** para que o jogo protagonizado promova saltos qualitativos ao desenvolvimento das crianças, como se espera dessa atividade. E isso não significa a visão utilitarista ou didatizadora empregada no cotidiano de algumas instituições, como citamos, mas sim em uma **Formação Docente** sistêmica capaz de instrumentalizar os docentes em trabalhos educativos integradores da cultura humana, como exemplificam os autores:

assim, a intervenção do adulto no jogo, que procura contribuir para o desenvolvimento dos papéis que as crianças representam (tanto em termos das ações quanto das inter-relações das personagens), é não só possível como desejável dentro do trabalho pedagógico. Semelhante intervenção que visa auxiliar a criança a evoluir o conteúdo de seus jogos, pode-se manifestar de diversas maneiras: brincando junto com as crianças; lendo histórias a respeito de uma temática com as quais a criança esteja brincando em seus jogos; organizando visita a uma das situações com as quais as crianças estejam brincando (por exemplo, ao refeitório da escola para que vejam como se preparam os alimentos), etc.. Todas essas formas de intervenção procuram explicitar mais ainda para a criança a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam, também, ser mais explícitos para elas e tenham mais chances de ser desenvolvidos (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 132).

Os **conteúdos** precisam compor, como núcleo do trabalho, a função de instrumento simbólico, tais como: A linguagem materna (oral e escrita), plástica (modelagem, pintura, colagem, montagem e desenho), matemática, musical, corporal (gestos, movimentos) ou as mais distintas ciências (tecnológica, geográfica, ciências), considerando os interesses da criança e o percurso histórico de sua produção. Ou seja, essas linguagens precisam estar contextualizadas entre si e entre a função social/simbólica que foi arrematando do longo de sua máxima elaboração.

Temos que considerar que as pesquisadoras propuseram ações a serem realizadas junto às crianças de modo que a escrita seja uma necessidade social, que tenha sentido para elas ao escrever algo, não sendo trabalhada como uma mera reprodução mecânica. No entanto, ponderamos que na proposição dessas ações as pesquisadoras recorreram a autores que não são da Teoria Histórico-Cultural, por exemplo Freinet (1973). Importante ressaltar, que para termos práticas educativas subsidiadas por essa Teoria é preciso que os elementos essenciais dela própria sejam referência para a organização do ensino.

Os dados analisados neste estudo revelaram que é também por meio dessas diferentes linguagens que a criança tem acesso à cultura humana e à produção mais complexa já desenvolvida, visto que são instrumentos simbólicos criados pela humanidade. Essa afirmação não nega a questão intencional do trabalho educativo como base para demais apropriações, por nós defendido. Ao contrário, nosso posicionamento é de que o trabalho educativo deve estar articulado a esse

instrumento simbólico e ter por eixo da ação docente o jogo protagonizado. Essa atividade, concebida como “campo de liberdade da criança, não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério” (PRESTES, 2011, p. 4). Desse modo, não cabe uma organização que estipule tempo de brincar, tempo de aprender a ler, tempo de cantar, tempo de aprender os números. A defesa que viemos traçando até o momento é que o trabalho educativo precisa ser, em sua essência, integrador, promotor e efetivador de ações que visem à criança em seu desenvolvimento, e que não a vislumbrem como um ser que precisa se adaptar ao sistema escolar. As instituições foram configuradas para atender às demandas da criança, e não o contrário.

Desta forma, é preciso conceber a fecundidade da dinâmica social característica do ser humano, sempre em movimento, sempre reconsiderando significações. Tal posição defende a visão de criança capaz de decidir, que busca agir e interagir com o outro. Daí que planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente seguidos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente desta, pois tal atitude contraria a visão de criança descrita e em nada contribuem como referência necessária à criança em seu processo de desenvolvimento (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 128).

Assim, não é qualquer ambiente, qualquer tempo e material que favorece a experiência cultural. Para grande parte das fontes analisadas (86%), é necessário conceber **a rotina, o tempo e o espaço** das instituições educativas como **tripé do trabalho intencional** a ser desenvolvido, pois é esse o alicerce que possibilitará condições reais de vivências humanizadoras. Para nós esse dado manifesta o caráter empírico, visto que alicerce necessita ser a atividade intencional. Todavia sabemos dos limites, como já dito de um recorte de pesquisa e compreendemos que existe um movimento de reflexões estudos. Embora tenhamos tido a intenção de captar a totalidade de documentos alguns limites se fizeram presentes, sobretudo o levantamento por palavras-chave. Observamos ainda que

a concepção de experiência que ocorre nas creches e pré-escolas tem-se diversificado bastante. De um lado, temos tido uma prática voltada para atividades em que se tem como objetivo o disciplinamento, a submissão, o silêncio e a obediência. Por outro lado, temos uma prática voltada para “escolarização precoce”,

também disciplinadora, que tem reproduzido o modelo do ensino fundamental, com lápis e papel na mão, jogos trabalhados em mesas, adestramento de letras e numerais, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e a distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 134).

A partir dessa concepção, observamos que não é também qualquer rotina que a criança precisa ter como referência. Diante de sua organização, é imprescindível o questionamento: A forma como está organizado o tempo/espaço nas instituições educativas favorece o trabalho educativo? A interação adulto-criança no espaço tradicionalmente organizado proporciona a apropriação da cultura? Quais ações as crianças expressam de forma autônoma diante da organização espaço-temporal posto? A partir dessas reflexões, podemos pensar em uma rotina que fuja da lógica mercadológica e seja estruturante para o processo de aprendizagem das crianças e para a ação docente, levando em conta a assertiva de Proença (2004)

a rotina estruturante se diferencia da mecânica por estar estruturada de acordo com objetivos propostos no projeto pedagógico institucional, planejada em sintonia com o tempo disponível, as atividades propostas, o ritmo dos participantes e, em especial, alicerçada na concepção de criança. Envolve ação, flexibilidade, limites, pois contempla a subjetividade do grupo. A rotina estruturante permite que o educador se baseie no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógica, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (PROENÇA, 2004, p. 15).

Proença (2004) corrobora para a defesa que traçamos à medida que considera a rotina como “**Âncora**” do cotidiano das instituições destinadas à infância. Para a autora, é esse elemento que permitirá o trabalho intencional do professor a ser desenvolvido nas instituições .

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes durante e depois. Oportunizar-lhes vivência de situações que lhes permitam entender isto, é auxiliá-las também a serem mais

independentes em relação ao adulto [...] (DORNELLES; HORN, 2004, p. 21).

Nesse sentido, inquirimos: **Quais trabalhos educativos estão sendo desenvolvidos nessa direção? Existe uma organização curricular estruturada nesse tripé? A proposta curricular aponta o jogo protagonizado como eixo do trabalho educativo? Os conteúdos são considerados e tratados como instrumentos simbólicos que permitem o acesso à cultura humana?** Tais indagações revelam que não chegamos a uma solução pronta e acabada, mas que há um caminho a ser desbravado na continuidade desses estudos.

Diante do quadro esboçado, verificamos que urge um **trabalho educativo** na busca pela **intencionalidade**, pressupondo que a organização do ensino tenha por núcleo a ação docente. Entretanto, não é só por meio dela que se efetiva, mas sim pelo conjunto da ação de todos os que compõem a instituição. Esse foi o marco que superou nossa hipótese de pesquisa. As ações do pessoal do serviço geral, da equipe de ensino (gestão) até chegar à sala de aula necessitam ser operações conscientes para que o denominador comum seja o desenvolvimento pleno das crianças. Por essa senda, não é somente a **família** a principal parceria para que se garanta o acesso às elaborações e vivências necessárias à aprendizagem e desenvolvimento, conforme revelou os dados, mas também a comunidade local, regional, as universidades e demais instituições.

Quando escrevemos que as dimensões (orientação e execução) se unificam, consideramos que uma ramificação se liga à outra, fator que dificultou dividi-las em nossa análise. Assim imbricadas, as dimensões de orientação e execução apontam aspectos essenciais para a organização do trabalho educativo adequado ao desenvolvimento pleno das crianças na Educação Infantil. Ao observarmos que a organização do trabalho educativo leva em conta as particularidades do desenvolvimento infantil, temos não só apontamentos para a pré-escola, mas para a Educação Infantil como um todo, esta é nossa proposição. Ao fim, o presente estudo chama a atenção para (re)pensarmos no tripé do trabalho educativo (rotina, tempo e o espaço) apresentado pelas fontes e assinala a defesa de ser concebido o jogo protagonizado como eixo do trabalho educativo intencional. Isto é, a Teoria Histórico-Cultural pressupõe que seus subsídios (Psicologia Histórico-Cultural)

sejam colocados em prática, e essa é uma tarefa complexa, pois conforme constatamos nos documentos elegidos, há mais apontamentos orientadores do que de execução para os docentes. Insta esclarecer que as pesquisas se definem pertencer à Teoria Histórico-Cultural, e diante dos limites de tempo do trabalho dissertativo não adentramos nessa discussão, isso revela a possibilidade de continuação do presente estudo.

Para nós, enquanto profissionais do ensino pré-escolar, este trabalho não busca unicamente o encontro de uma resposta para o problema de pesquisa, mas a porta do longo caminho a ser mapeado e cultivado pelas gerações precedentes. Por meio desta pesquisa e reflexão, fica a certeza de que urge a necessidade da elaboração de um currículo na Educação Infantil que atenda às particularidades do desenvolvimento infantil à luz da ótica humanizadora e atitudes permanentes de estudo e investigação. Longe da intenção de esgotar a temática, nossa expectativa é termos motivado colegas de profissão para a continuidade desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças.** 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ALTENFELDER, A. H. Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor. In: AGUIAR, W. M. J. de (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 41-58.
- ÁVILA, I. S. A alfabetização e o papel do lúdico. In: RODRIGUES, M. B. C.; AMODEO, M. C. B. **O espaço pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 1995. p. 37-42.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas da Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 19, p. 19-32, abr. 1998.
- BASSO, I. S.; MELLO, M. A. Educação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: produção de textos. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de. **Pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163-176.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia.** Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394,** 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.
- _____. Diário da União. **Lei nº 11.274,** 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29/30/32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) ano para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 jan. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 04/2008 aprovado em 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 7 de ago. 2013.
- BRITO, A. C. de. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo de crianças de 4 a 5 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 28. 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASTAÑEDA, M. J. M. **Psicología de la personalidad.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- CAVALCANTI, Z. (Org.). **Alfabetizando.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARDOSO, E. **O desenvolvimento da escrita na criança**: um estudo na Educação Infantil. 2008. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2008.

CATÃO, V. M. **Musicalização na Educação Infantil**: entre repertórios e práticas culturais e musicais. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2011.

DAVYDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, Moscou, v. 30, n. 8, p. 1-155, Aug. 1986.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Brasília, DF, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

DIDONET, Vital. Qual é a questão? Creche: a que veio... para onde vai.... In: _____. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Brasília, DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 11-29.

DORNELLES, L. V.; HORN, M. da G. S. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Mediação: Porto Alegre, 2004. p. 20-25.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-503.

_____. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **CAD. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 ago. 2009.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FERREIRA, M. C. P. L. **Educação física na educação infantil**: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Unievangélica, Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2010.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D. P: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. B: **A abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-131.

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Lise Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GÓES, M. C. R. de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 23. 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. p. 1-15.

GOULART, Á. M. P. L. Educação infantil e mediação pedagógica. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007. p. 47-55.

IZA, D. F. V. **As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas**: significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil. 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

KLEIN, L. R. O professor de decreta o fim da escola. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES; MOSTRA DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS, 1. 2010, Cascavel: Edunioeste. **Anais...** Cascavel, 2010. p. 225-233.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/969.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

LAZARETTI, L. M.; BÁRBARA, R. B. S. Reflexões sobre a educação das crianças de zero a cinco anos. **Revista Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 5, n. 1, p. 125-133, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 261-284.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/CGE/texto.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

- LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática**. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.
- LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.
- LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.
- MACHADO, F. R. **Reflexões sobre a vivência no “cantinho do notebook” em uma turma de educação infantil**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Interação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MACHADO, M. L. de A. Profissionais para Educação Infantil: a idealização e o acompanhamento de Projetos de Formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 21.1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1998. p. 1-33.
- MARANHÃO, D. G; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.
- MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. **Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: saberes pedagógicos**. Bauru: UNESP, MEC, 2005.
- MAZZUCHELLI, D. S. R. **A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação Infantil. In: MENDONÇA S. G. L.; MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p.193-202
- _____. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007. p. 11-22.
- MELLO, T. F. O. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos – adultos e crianças – na educação infantil**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MORAES, S. P. G. de *et al.* Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 138-155, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/352/194>>. Acesso em: 7 de ago. 2013.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOYA, D. J. L. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. da R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 111-134.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. R. F.; GASPARIN, J. L. O trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar para a mediação do professor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2011. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/4/077.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

OSTETTO, L. E. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. (Org.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004. p. 79-95.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino e Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2006.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2010.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n.1-2, p. 107-121, 1992.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4. 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011, 2011. v. 1, p. 1-4.

PROENÇA, M. A. M. **Ludicidade na educação infantil**: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-15, 4 abr. 2004.

RINALDI, C. A escuta visível. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. **Boletim Régio Children**, 1999.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Intencionalidade da ação educativa na educação Infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano 13, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL, 2002. **Anais...** Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 33-61. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

SANTOS, L. A. T. **O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual "Júlio de Mesquita filho", *Campus* Presidente Prudente, 2010.

SANTOS, N. A. C. **Museu e escola**: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, S. S. **Matemática na infância uma construção, diferentes olhares**. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo, 2008.

SCHERER, C. A. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, G. F. **Formação de leitores na educação infantil**: contribuições das histórias em quadrinhos. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Marília, 2009.

SILVA, A. P. **Diálogo e qualidade na Educação Infantil**: um estudo de relações na sala de aula. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, DF, 2006.

SILVA, S. S. **Matemática na infância uma construção, diferentes olhares**. 2008. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2008.

SIRGATO, A. P. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. Educação e Sociedade. Campinas: **Cedes**, n.71, p. 45-78, jul. 2000.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A.V. RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia**. Tradução direta do russo pelo Dr. Florêncio Villa Landa. Primeira edição em espanhol. México: Tratados e Manuales, 1960.

TACCA, M. C R. V. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson, 2004.

TRINDADE, G. C. Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 8. 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2009. p. 1-21.

UMBELINO, J. D. **Contexto Brasileiro das Pesquisas na área da Educação** (no prelo).

USOVA, A. P. **El papel del juego en la educacion del niños**. Habana: Pueblo y Educacion, 1979.

VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2008.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades Inteligentes**: jugar com nuetros hijos em edad preescolar. Madri: Visor, 1993.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2009.

VIEIRA, R. A.; GASPARIN, J. L. **Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual**. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Problemas de método. In: _____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 77-99.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

VIGOTSKI L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, M A. **Qualidade em Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 1998.

ZAPOROZHETS, A. A importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

APÊNDICE

APÊNDICE A QUADRO DEMONSTRATIVO 3: BANCO DE DADOS REFERENTE AO LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES DE 2006 A 2012²⁸

Palavras-chave: 1.Vigotski e Educação Infantil; 2.Pré-escola e Vigotski; 3 Teoria Histórico-Cultural e Infância.

	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	TÍTULO	ANO	PALAVRAS-CHAVE	TRABALHO DE	OBJETIVO GERAL
1	Alaides Pereira da Silva	Maria Fatima Guerra de Sousa	Dialogo e qualidade na educação infantil: Um estudo de relações na sala de aula.	2006	Nada consta	Mestrado em Educação	Entender a qualidade da relação professor-aluno construída por meio do dialogo
2	Juliana Campregher Pasqualini	Newton Duarte	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	2006	Psicologia histórico-cultural. Desenvolvimento infantil. Ensino. Educação infantil	Mestrado em Educação	Investigar as especificidades entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos.
3	Amanda Valiengo	Cyntia Graziella Guizelim Simoes Giroto	Educação infantil e ensino fundamental: Bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade	2008	Educação infantil e ensino fundamental. Enfoque histórico-cultural. Atividades produtivas. Brincadeiras. Leitura e escrita	Mestrado em Educação	Analisar a articulação dos aprendizados possíveis na educação infantil e a criação de novas necessidades de conhecimento no ensino fundamental

²⁸ Dados coletados de 01/02/2013 a 08/02/2013.

4	Dijnane Fernanda Vedovatto Iza	Maria Aparecida Mello	As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: Significado e sentido de atividades de brincadeiras na educação infantil.	2008	Educação Infantil, Formação de Educadores, Educação Física	Doutorado em Educação	Levantar e analisar as influências e conseqüências da concepção de corpo dos professores de Educação Infantil nas suas atividades com as crianças; bem como relacionar as concepções de corpo e movimento aos significados e sentidos da atividade de brincadeira atribuídos pelos professores
5	Eliete Cardoso	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	O desenvolvimento da escrita na criança: um estudo na Educação infantil	2008	Escrita, educação infantil, Vigotski.	Mestrado em Educação	Investigar a construção da escrita pela criança na Educação infantil
6	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	Marieta Lucia Machado Nicolau	O processo de alfabetização e letramento em educação infantil: Contribuições teóricas e concepções de professores	2008	Educação infantil; Alfabetização; Letramento.	Doutorado em Educação	Investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento
7	Silem Santos Silva	Manuel Oriosvaldo de Moura	Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares	2008	Teoria da atividade; Atividade orientadora de ensino; Matemática; infância; formação de educadores.	Mestrado em Educação	Investigar os indicadores e determinantes do processo de aprendizagem do educador, tendo como mote o ensino da matemática na educação infantil e séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental.
8	Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello	Sonia Kramer	Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças - na educação infantil	2008	Interações, mediação semiótica/pedagógica, signos, educação infantil.	Mestrado em Educação	Analisar o que significa ou pode significar ser um professor mediador na educação de crianças pequenas.

9	Viviam Carvalho de Araújo	Léa S. Pinto da Silva	A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: O que dizem as crianças?	2008	Nada Consta	Mestrado em Educação	Investigar o lugar do brincar na em uma instituição de educação infantil em tempo integral a partir da perspectiva das crianças.
10	Dóris de Jesus Lucas Moya	Marta Sueli de Faria Sforzi	A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: Práticas e perspectivas	2009	Ensino Fundamental de nove anos; Desenvolvimento infantil; Teoria Histórico-Cultural; Daniil B. Elkonin.	Mestrado em Educação	Investigar como vem ocorrendo essa transição, bem como identificar elementos teóricos que permitam compreender e organizar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária
11	Eliza Reverso Vieira	Suely Amaral Mello	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: Uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural	2009	Teoria Histórico-Cultural. Educação infantil. Organização do espaço da sala. Desenvolvimento humano	Mestrado em Educação	Analisar a influência que a organização e uso do espaço da escola da infância têm no desenvolvimento humano das crianças pequenas.
12	Greice Ferreira da Silva	Dagoberto Buim Arena	Formação de leitores na educação infantil: Contribuições das Histórias em quadrinhos	2009	Formação do leitor, leitura, história em quadrinhos, educação infantil	Mestrado em Educação	Verificar como a formação de Alunos leitores ocorre na educação infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos.
13	Ida Carneiro Martins	Maria Nazaré da Cruz	As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: Do brincar na rua ao brincar na escola	2009	Brincadeira; infância; educação infantil; prática pedagógica; lembranças de Infância	Doutorado em Educação	Investigar as relações que professores de educação infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, vivida durante a Infância,

14	Fabiana Regina Machado	Herivelto Moreira	Reflexões sobre a vivência no “cantinho do Notebook” em uma turma de educação infantil	2009	Educação infantil e tecnologia. Informática na sala de aula. Artefato na sala de aula. Instrumento de aprendizagem. Computador na educação infantil.	Mestrado	Analisar as mudanças no contexto de uma sala de aula de educação infantil, mais especificamente buscando encontrar tais alterações nas interações sociais entre as crianças participantes após a introdução, pela professora, do cantinho do notebook na rotina da turma
15	Ágatha Marine Pontes Marega	Marta Sueli de Faria Sforzi	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	2010	Ensino fundamental de nove anos. Atividade lúdica. Atividade de Estudo. Teoria Histórico-Cultural.	Mestrado em Educação	Investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.
16	Cleudet de Assis Scherer	Áurea Maria Paes Leme Goulart	Musicalização e desenvolvimento infantil: Um estudo com crianças de três a cinco anos	2010	Desenvolvimento do pensamento. Educação musical. Educação infantil.	Mestrado em Educação	Investigar a contribuição da música na organização do pensamento infantil em crianças de três a cinco anos no contexto da educação infantil.
17	Denise Silva Rocha Mazzuchelli	Silvia Maria Cintra da Silva	A constituição da criança na escola -Marcas das experiências iniciais	2010	Constituição da criança, processo de escolarização, Teoria Histórico-Cultural, Educação infantil, psicologia escolar.	Mestrado em Psicologia Aplicada	Investigar a constituição da criança no processo de escolarização e aproximar-se das possíveis marcas e nuances nelas, e por elas, construídas em suas primeiras experiências escolares.
18	Edilson Azevedo da Silva	Gilza Maria Zauhy Garms	O jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação infantil de Cuba	2010	Jogo. Educação Infantil. Cuba. Teoria Histórico-Cultural	Mestrado em Educação	Investigar o Jogo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil de Cuba

19	Larissa Aparecida Trindade dos Santos	José Milton de Lima.	O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e Humanização	2010	Criança, Cultura, Brinquedo, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento	Mestrado em Educação	Investigar se as necessidades e singularidades das crianças têm sido consideradas pelas instituições de educação infantil para a estruturação de suas propostas educativas
20	Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira	Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.	Educação física na educação infantil ensino do conceito de movimento corporal na Perspectiva histórico-cultural de Davýdov	2010	Teoria Histórico-Cultural, Ensino e aprendizagem, Conceito de movimento Corporal, Educação física na educação infantil.	Mestrado em Educação	Buscar elementos para uma proposta de organização do ensino da educação física na educação infantil frente aos modelos mecanicistas e instrumentais, presentes nas concepções que embasam as práticas pedagógicas relativas ao movimento corporal neste nível de ensino
21	Núbia Agustinha Carvalho Santos	Fátima Vasconcelos	Museu e escola: uma experiência de mediação entre as crianças de educação infantil e o espaço museológico	2010	Mediação. Museu histórico. Escola. Educação infantil.	Mestrado em Educação	Compreender como as crianças de educação infantil (EI) leem os objetos do museu do Ceará por meio de uma experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico, analisando também a especificidade da mediação em termos de adequação a este público.
22	Michelle Alves Müller Proença	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.	Ludicidade na educação infantil: Relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coximms	2011	Educação infantil; ludicidade; prática docente; aprendizagem.	Mestrado em Educação	Analisar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na educação infantil.

23	Virna Mac-Cord Catão	Patrícia Corsino	Musicalização na educação infantil: Entre repertórios e práticas culturais e musicais.	2011	Linguagem - musicalização - educação infantil.	Mestrado em Educação	Conhecer e analisar os repertórios e as práticas culturais musicais - interações, experiências e produções com a música - de um grupo de crianças, de 4 e 5 anos, que frequentam uma escola de educação infantil comunitária, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.
----	----------------------	------------------	--	------	--	----------------------	---