

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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS PRIMEIROS MESES
AOS TRÊS ANOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

KALYANDRA KHADYNE IMAI GONÇALVES

**MARINGÁ
2019**

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

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS PRIMEIROS MESES AOS TRÊS
ANOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por KALYANDRA KHADYNE IMAI GONÇALVES 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.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.
Orientadora: Prof. Dra. MARTA CHAVES.

**MARINGÁ
2019**

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

G635a Gonçalves, Kalyandra Khadyne Imai
 Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da
teoria histórico-cultural / Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves. -- Maringá, PR, 2020.
 147 f.color., figs., tabs.

 Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

 1. Teoria histórico-cultural . 2. Aprendizagem - Ensino. 3. Educação - Primeira infância.
4. Desenvolvimento na educação infantil. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

KALYANDRA KHADYNE IMAI GONÇALVES

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS PRIMEIROS MESES AOS TRÊS ANOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília

Profa. Dra. Rubiana Brasílio Santa Bárbara
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva (Suplente)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste –
Cascavel

MARINGÁ, 10 DE DEZEMBRO DE 2019.

Dedico ao meu querido e precioso filho, **Júlio Masao Imai Gonçalves**, quem primeiramente inspirou esses estudos para melhor compreender como os bebês e as crianças pequeninhas aprendem e se desenvolvem.

AGRADECIMENTOS

A todos os **familiares** e **amigos** que fazem parte da minha vida e que, direta ou indiretamente, compartilharam comigo essa conquista;

Em especial, agradeço:

Primeiramente, ao meu mestre, Dr. **Daisaku Ikeda** e sua esposa, **Kaneko Ikeda**, pois mesmo que nunca os tenha encontrado fisicamente, me direcionaram a trilhar um caminho de sinceridade e seriedade para compreender as situações da vida e dar um significado para me tornar um ser humano melhor e feliz;

Aos meus pais, **Kayoko Imai Doy** e **Yuji Doy**, por me darem a vida, pelo constante apoio e por proporcionarem situações de aprendizado e crescimento pessoal;

Ao meu irmão **Roberson Roberto Imai Doy**, à sobrinha **Yuminha** e à cunhada **Larissa** por dividirmos juntos um caminho de desafios e conquistas;

Ao meu esposo, **Lucas Horácio Gonçalves**, por SEMPRE me apoiar em qualquer decisão, inclusive mudar de cidade e fazer o mestrado. Pelos diálogos, sorrisos e superações de todos os dias. Pela família que formamos e que sempre sonhei. Por compreender e respeitar. Por amar e me ensinar;

A **Júlio Masao Imai Gonçalves**, por possibilitar a experiência de ser mãe. Por me ajudar na busca do processo de compreender os bebês e as crianças pequenininhas. Por ter sido inspiração para este estudo e percorrer toda a trajetória do mestrado comigo, sem se dar conta da importância desse ato. Por compreender os estudos da mamãe quando me fiz ausente e também por me fazer companhia na escrita de algumas partes desta dissertação com tintas, brinquedos, lápis, tesoura e papéis ao nosso redor. Pela oportunidade e desafio de aproveitar o tempo para também brincar, cuidar e me dedicar ao seu desenvolvimento;

Aos meus sogros **Maria Antonieta Bonfitto Gonçalves** e **Wander Gonçalves** e aos meus cunhados **Carol, Pedro, Ísis, Luís** e **Marcela**, pela torcida e principalmente, pelo amor ao nosso príncipe, que torna nossas vidas mais alegres e unidas;

Aos meus amigos da organização Brasil Soka Gakkai Internacional (**BSGI**), por fazerem minha vida ter sentido e compreender o valor das verdadeiras amizades;

Com saudades, às minhas irmãs de coração: **Dani, Sheila, Karen, Beth** e **Sil**, por tudo o que compartilhamos. Principalmente por poder “pensar alto” quando estou com vocês. Por me compreenderem, por me apoiarem, por me contrariarem, por me fazerem refletir, por estarem comigo nos momentos tristes e alegres, solenes e de descontração. Por serem verdadeiras e confiáveis, cada uma com sua característica;

A todos os que fizeram parte da Secretaria dos colegiais (**SECOL**) da Região Metropolitana (RM) Mogi das Cruzes, pelos intensos e sinceros diálogos desde a adolescência. Pelos sonhos acalentados e conquistados. Pelas amizades que resistiram ao tempo, à distância e às circunstâncias;

A todos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (**CEFAM**) de Mogi das Cruzes, em especial a turma B, de 1999 a 2002, por possibilitarem o ingresso na área da Educação e quatro anos de intensos estudos em período integral que proporcionaram amizades e a descoberta do valor de uma profissão;

À minha amiga **Raquel Eufrázio Machado**, pelos quatro anos de CEFAM, pelas reflexões, palavras, carinho e amizade que nos acompanham até hoje e se estenderam aos nossos maridos e filhos;

A todos da **Escola Municipal Diderot Alves da Rocha Loures**, pela compreensão e apoio nesse trajeto de estudos;

À **Silvia Zúniga**, pela confiança, incentivo e oportunidades que se firmaram em condições para cursar o Mestrado em Educação;

Aos integrantes do **GEEI** pela acolhida, vivências, diálogos e aprendizados que inspiram e fortalecem;

Ao **Dr. Vinícius Stein** pelo exemplo de pesquisador e pelas contribuições aos estudos, que conduz com tanta sabedoria e luz;

À **Mariane Elizabeth da Silva**, por demonstrar com sua conduta, o espírito coletivo, uma das principais defesas do GEEI, pelos momentos de estudos, orientações e por seguirmos essa trajetória de escrita de forma respeitosa, deixando-a mais leve pelo simples e grandioso fato de podermos socializar as emoções e expectativas;

À **Dra. Elieuzza Aparecida de Lima**, pelas contribuições com nossa pesquisa, pela atenção, pela afetividade, pelo respeito e exemplo de militância em defesa dos bebês e crianças pequenininhas. Pesquisadora, sempre de várias formas “por perto”.

À **Dra. Rubiana Brasílio Santa Bárbara**, por ensinar com a sua delicadeza e pela leitura atenta ao nosso trabalho, que demonstrou o seu compromisso com a pesquisa e apresentou reflexões essenciais ao aprimoramento de nossa escrita;

À **Dra. Sônia Mari Shima Barroco**, pela seriedade, dedicação e primor, com os quais acompanhou a nossa pesquisa, realizando importantes contribuições para o fortalecimento de nossas discussões;

Ao **Dr. João Carlos da Silva**, por aceitar o convite para compor a Banca Examinadora e por oportunizar a realização deste trabalho;

Com carinho e respeito, à querida professora **Dra. Marta Chaves**, pelo sorriso, afeto e cuidado com os quais me acolheu desde o primeiro momento em que dialogamos. Pela oportunidade de aprimorar os estudos e aprender com o GEEI. Por ensinar uma conduta acadêmica e profissional com uma competência indiscutível e uma sensibilidade “encantante”. Pela confiança e dedicação. Por me fazer sentir capaz de realizar esta dissertação com disciplina, segurança e alegria. Por proporcionar momentos de crescimento e desenvolvimento com sua rigorosidade, firmeza e amor, características com as quais defende a Educação plena, emancipadora e humanizadora para todos.

Não será preferível corrigir, recuperar e educar
um ser humano que cortar-lhe a cabeça?

Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881).

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. O trabalho teve como objetivo apresentar estudos iniciais sobre a Primeira Infância. Nesse sentido, questionamos o papel da Educação Infantil, no tocante à sistematização do ensino para os bebês e as crianças bem pequenas, de modo que possam aprender nas instituições educativas e desenvolver plenamente suas capacidades especificamente humanas. Essa pesquisa, com delineamento bibliográfico, ampara-se nas elaborações do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Priorizamos em nossa investigação os escritos de autores como: Vygotski (2006), Zaporozet e Lisina (1986), Mukhina (1996), Goméz e Hurtado (2016) e Leontiev (2004). Assim, organizamos as seções de modo a atender nossos objetivos específicos. Na primeira seção, apresentamos nossa trajetória acadêmica, profissional e atuação como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento da temática. Na segunda seção, contextualizamos a Educação Infantil e o cenário político e econômico brasileiro na atualidade. Realizamos reflexões afetas às políticas públicas para a Primeira Infância, às discussões referentes à legislação e aos documentos orientadores da Educação brasileira, com ênfase nos três primeiros anos da Educação Infantil. Na terceira seção, discorremos acerca da periodização infantil e as situações potencialmente motivadoras até o terceiro ano de vida, refletindo a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da atividade de comunicação emocional que os bebês apresentam no decorrer do primeiro ano, assim como a atividade objetual manipulatória que se manifesta entre o primeiro e o segundo ano da criança. Na quarta seção, discutimos os estudos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Explicitamos as possibilidades afetas à formação contínua de professores em municípios paranaenses e apresentamos o levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática em questão. A partir desses estudos, defendemos a instrumentalização dos professores para planejar e organizar um ensino capaz de contemplar atividades guias específicas das crianças, no período dos primeiros meses aos três anos, de modo que favoreçam as mudanças intelectuais no desenvolvimento infantil, para a formação da base do psiquismo e da personalidade.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Primeiros meses aos três anos. Aprendizagem e Desenvolvimento. Teoria Histórico-Cultural.

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Learning and development during the first months and up to three years: contributions of the Historical-Cultural Theory.** 2019. 147 f. Thesis (Master's in Education) – State University of Maringá. Maringá, 2019.

ABSTRACT

Our research has as object of study the learning and development process during the first months and up to three years and the contributions of the Historical-Cultural Theory. The objective of the work was to present the initial studies about the Early Childhood. In this sense, we questioned the role of early childhood education, related to the systematization of education for babies and children up to the third year of life, so that they can learn in educational institutions and fully develop their specifically human capacities. This research, with bibliographic delineation, is based on the elaborations of Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Theory. We prioritize in our investigation the writings of authors such as Vygotski (2006), Zaporozet and Lisina (1986), Mukhina (1996), Gómez and Hurtado (2016) and Leontiev (2004). As such, we organized the sections to meet our specific objectives. The first section deals with the introduction of the work, we present our academic and professional trajectory and performance as part of the Group of Research and Studies in Early Childhood Education (GEEI), aspects that contributed to the development of the theme. In the second section, we contextualize the Early Childhood Education and the current Brazilian political and economic scenario. We conducted reflections regarding public policies for Early Childhood, discussions regarding legislation and guiding documents of Brazilian Education, with emphasis on the first three years of Early Childhood Education. In the third section, we discussed about the child periodization and potentially motivating situations up to the third year of life, reflecting the contributions of the Historical-Cultural Theory to the understanding of the emotional communication activity that babies present during the first year, as well as manipulative object activity manifested between the first and second year of the child. In the fourth section we discussed the studies related to the learning and development process from the perspective of the Historical-Cultural Theory. We explained the possibilities related to the continuing education of teachers in the municipalities of the state of Paraná and present the survey of academic studies on the subject in question. With these studies, we advocate the instrumentalisation of teachers to plan and organize teaching, capable of contemplating specific guide activities of children from the first months to three years, which favor the intellectual changes of child development to form the basis of the psyche and personality.

Keywords: Education. Child education. First months at three years. Learning and Development. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Imagem publicada na Revista Veja (2017) com o título: “IBGE: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza”.....	30
Figura 2 –	Bebê se apropriando da Arte ao iniciar a apreciação da obra: “Gato Azul”, de Aldemir Martins no Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Telêmaco Borba, PR.....	38
Figura 3 –	Vivência especial na composição do espaço da instituição educativa no município de Telêmaco Borba, PR.....	39
Figura 4 –	Experiências com a Literatura Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Telêmaco Borba, PR.....	41
Figura 5 –	Capa do livro com a organização do trabalho de formação docente continuada no município de Telêmaco Borba, PR.....	43
Figura 6 –	Capa do livro: “Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças”, organizado por Chaves, Rubio e Tuleski (2008).....	72
Figura 7 –	Intervenções educativas com os expoentes da música brasileira Vinicius de Moraes e Toquinho.....	75
Figura 8 –	Livreto biográfico com os expoentes da música: Vinicius de Moraes e Toquinho.....	76
Figura 9 –	Vivência com fantoches.....	77
Figura 10 –	Vivência com Arte na Educação Infantil.....	78
Figura 11 –	Vivência com Literatura Infantil.....	79
Figura 12 –	Vivência com o recurso didático Potes de histórias e aprendizagens.....	96
Figura 13 –	Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras”.....	97
Figura 14 –	Vivência com Arte nos três primeiros anos da Educação Infantil.....	99
Figura 15 –	Vivência com o recurso didático: “Cesto de tesouros”.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da BDTD.....	122
Quadro 2 – Publicação das pesquisas por ano, entre 2010 e 2018.....	123
Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior: orientadores e ano da publicação.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	–	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BIRD	–	Banco Internacional de Desenvolvimento Regional
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BSGI	–	Brasil Soka Gakkai Internacional
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	–	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	–	Constituição Federal
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
E2030	–	Agenda Educação 2030
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FORPEDI	–	Fórum Regional Permanente de Educação da Infância
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GEPPI	–	Grupo de Estudo e Pesquisa da Primeira Infância
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	–	Instituto de Ensino Superior
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Narkompros	–	Comissariado Popular para a Educação
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PEB I	–	Professor de Educação Básica I
PNE	–	Plano Nacional da Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	–	Programa de Pós-graduação em Educação
PR	–	Paraná
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECOL	–	Secretaria dos Colegiais
Sovnarkom	–	Conselho do Comissariado
SP	–	São Paulo
THC	–	Teoria Histórico-Cultural

UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNFPA	–	Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE	–	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	–	Universidade Estadual Oeste do Paraná
URSS	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE...	25
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	46
2.2	REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOS PRIMEIROS MESES AOS TRÊS ANOS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	54
3	PERIODIZAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS NECESSÁRIOS PARA O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	67
3.1	O PRIMEIRO ANO DE VIDA E A ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL – POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	82
3.2	ATIVIDADE MANIPULATÓRIA DE OBJETOS E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA HUMANA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	93
4	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOS PRIMEIROS MESES AOS TRÊS ANOS.....	103
4.1	A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	111
4.2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: ESTUDOS ACADÊMICOS (2010 A 2018)....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	137

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a pesquisa da qual resultou este trabalho está relacionada com nossa trajetória de formação acadêmica, atuação profissional na área da Educação e diversas experiências como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)¹.

Em 1999, com o ingresso no magistério e prosseguimento dos estudos na graduação e especialização para a atuação na Educação Básica, nos inquietávamos com questões relacionadas à especificidade dos professores da Educação Infantil, em especial, no que se refere aos bebês e às crianças até os três anos de vida. Destacamos que nossas indagações eram provenientes da incompreensão acerca da relação entre cuidar e educar na Educação Infantil.

Com base em nossa atividade como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em instituições privadas e públicas, nos municípios de Biritiba Mirim, Mogi das Cruzes, Poá, Ferraz de Vasconcelos e São Paulo-SP entre os anos de 2002 e 2015, observamos a precariedade de estudos para o planejamento das intervenções pedagógicas realizadas com os bebês e as crianças menores de três anos de idade.

Em constantes reflexões na época, havia a insegurança e o desconforto para trabalhar com os primeiros anos da Educação Infantil, devido à ideia recorrente de que o professor se preocupa apenas com os cuidados de higiene e não com a aprendizagem. Essa situação oportunizou reflexões relacionadas à fragilidade de nossa formação inicial e contínua, pois no curso de Magistério² e de

¹ O GEEI, liderado pela pesquisadora Dra. Marta Chaves, é formado por discentes e docentes da UEM e pesquisadores de IES do Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Rondônia. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais atuantes com crianças e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os membros do Grupo realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da Federação. Além da participação em eventos, estudos e vivências diversas, há a idealização de recursos didáticos sob a orientação da professora Dra. Marta Chaves, que auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras, tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Livretos e Dicionários. O recurso didático “Caixas que contam histórias”, foi idealizado pela Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, UNESP – Marília, e é um dos recursos mais publicizados pelo GEEI. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes, a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011b; CHAVES, 2012).

² Realizamos o magistério no período de 1999 a 2002 no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na cidade de Mogi das Cruzes, SP. Tivemos a disciplina de Psicologia da Educação com carga horária de 120h. Nessa disciplina, foi realizada uma abordagem sobre as “etapas de desenvolvimento”, referindo-se a Vigotski, e “fases do desenvolvimento” relacionadas a Piaget. Ressaltamos que foi o único conteúdo que abordou estudos específicos referentes às crianças, cuja idade compreendia os primeiros meses até os 3 anos.

Pedagogia³, por meio dos quais recebemos a habilitação para trabalhar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os estudos específicos para a Educação relacionados ao período dos primeiros meses aos três anos de idade, temática discutida nesta pesquisa, foram contemplados superficialmente. Assim, consideramos que não tivemos estudos suficientes e específicos para a atuação com os bebês e as crianças em seus três primeiros anos de idade, na Educação Infantil, isto é, estudos que permitissem compreender que ao cuidar se educa e ao educar é necessário cuidar.

Para afirmar a necessidade desses estudos, destacamos que durante nossa atuação profissional, realizamos cursos oferecidos nas redes municipais de Educação em que tivemos vínculo empregatício⁴. Os temas destes cursos relacionavam-se à alfabetização, ao letramento, à produção textual, à matemática, além de questões étnico-raciais, mídias na Educação, avaliação, ética e cidadania. Ou seja, em geral, as formações contemplavam questões prioritariamente afetas ao Ensino Fundamental, sem oportunizar formação docente voltada à especificidade do trabalho com os três primeiros anos da Educação Infantil.

Em 2016, após uma mudança de cidade e estado, iniciamos o trabalho na rede particular de ensino, no município de Maringá-PR, na função de professora de Educação Infantil, para alunos de 3 e 4 anos. A ocasião mobilizou reflexões sobre os conteúdos escolares que as crianças pequenas vivenciam nas instituições educativas, cuja ênfase recai em materiais apostilados e no cumprimento da agenda e dos horários. Nessa instituição, na qual também auxiliávamos a coordenação pedagógica, observamos situações nas quais os bebês ficavam em carrinhos ou bebês-conforto, na frente da televisão, em que eram transmitidos desenhos ou músicas, tais como: “Patati-Patatá”, “Galinha pintadinha” e “O mundo de Bitá”. No momento denominado “Hora do sono”, as profissionais solicitavam em tom imperativo aos bebês e às

³ Após o magistério, cursamos a licenciatura em Letras – Português/Inglês, que nos habilitou a lecionar como professora eventual em escolas públicas do Estado de São Paulo, no Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de 2002 a 2005. Em 2008, assumimos o concurso como professora de Educação Básica I (PEB I), no Estado de São Paulo, e realizamos o curso de Pedagogia a distância pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no período de 2010 a 2011, com aproveitamento de estudos da primeira licenciatura. No curso de Pedagogia com habilitação para atuar na Gestão Escolar, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tivemos leituras iniciais sobre Vigotski e outros teóricos da Educação, nas disciplinas Psicologia da Educação II e Teorias Curriculares. Nessas leituras, não nos aprofundamos em questões específicas da docência nos primeiros anos da Educação Infantil.

⁴ Os cursos mencionados foram oferecidos pelas Secretarias de Educação dos municípios de Poá-SP, entre 2007 e 2010 e São Paulo-SP, entre 2010 e 2015.

crianças que dormissem. Os bebês dormiam nos bebês-conforto e as crianças nos berços e em colchonetes no chão, colocados uns ao lado dos outros. As trocas de fraldas, os banhos e as refeições eram realizados apressadamente devido aos horários da instituição. A maioria dos funcionários que se responsabilizavam pela turma dos bebês e das crianças até os 3 anos, por vezes, ainda não haviam concluído a formação inicial. A isso se somava a rotatividade de profissionais que ocorria frequentemente e interferia no desenvolvimento do vínculo das crianças com as professoras.

As situações vivenciadas no trabalho nos levaram a questionamentos: “Como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem em seus três primeiros anos de vida?”, “O que a legislação brasileira e os documentos orientadores da Educação Infantil abordam acerca dos primeiros meses aos três anos?”, “Há estudos acadêmicos relativos à Educação na Primeira Infância?”, “Qual referencial teórico-metodológico poderá contribuir para subsidiar nossas reflexões?”.

Na busca de fortalecer nossa atuação profissional, essas interrogativas se firmaram particularmente quando de nossa primeira aproximação com o GEEI, em 2016. Nesse ano, cursamos uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como aluna não-regular do mestrado. A professora Dra. Marta Chaves orientou os estudos da disciplina intitulada: “Tópicos Especiais em Educação I: Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas na Educação Infantil”. Destacamos que os momentos de estudos no GEEI e no PPE proporcionaram o contato com a Teoria Histórico-Cultural⁵, reconhecendo-a pela primeira vez como uma teoria baseada na Ciência da História, no materialismo histórico-dialético. Com esses estudos iniciais, superamos ideias e fortalecemos conceitos ensinados ao longo da formação acadêmica e profissional, como por exemplo, que as contribuições de Vigotski (2008; 2009; 2018), Vigotsky (2001) e Vygotski (2006)⁶ – as quais detalharemos no decorrer do

⁵ Entre 1925 e 1930, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) inicia a liderança de um grupo de estudos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, juntamente com Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Lúria (1902-1977), desenvolve a Teoria Histórico-Cultural, baseada na Ciência da História (PRESTES, 2012).

⁶ De acordo com Prestes (2012), nas traduções do russo para a Língua Portuguesa, alguns autores tentam diferenciar as três maneiras com as quais o nome de Vigotski é escrito na língua original. Por isso, nas obras encontradas em português, temos Vigotski, Vygotsky, Vigotsky, Vygotski. Prestes (2012) defende a grafia *Vigotski*, pois na Língua Portuguesa temos uma única pronúncia (apenas um som) para as letras y e í, ou seja o som da vogal “i”.

trabalho – restringem-se à interação social como uma situação em que basta que a criança esteja em seu meio para se desenvolver.

Cabe salientar que as vivências iniciais no GEEI ocorreram paralelamente aos estudos no PPE, de forma que as reuniões de estudos nos fortaleceram para ingressar oficialmente no grupo em 2017, e desde então, participamos de ensaios e apresentações de coral, organizações de eventos para a formação de professores, ateliês com recursos didáticos e composição de cadernos⁷, vivências festivas, congressos na área da Educação e intervenções educativas com Arte e Literatura para crianças. Os encontros afetuosos e coletivos, a preocupação com a organização do espaço e os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural nos levaram a conhecer e defender a possibilidade de uma Educação humanizadora para os bebês e as crianças.

No segundo semestre de 2017, cursamos mais uma disciplina, “Linguagem, pensamento e conteúdo escolar”, com a Dra. Marta Chaves, como aluna não-regular do mestrado, também no PPE da UEM. Nas aulas, refletimos com os subsídios da Teoria Histórico-Cultural que a linguagem se configura no conjunto de todos os elementos que compõem o espaço, desde a estrutura física e estética até as relações humanas. Dessa forma, a linguagem apresentada aos bebês e às crianças deve ser a expressão das máximas elaborações da humanidade.

Nesse âmbito, um espaço empobrecido de sentido e significado, isto é, materiais danificados, cartazes rasgados, brinquedos empilhados e estragados, bem como a fala simplificada ou a vestimenta inadequada do profissional são aspectos que interferem no processo educacional, uma vez que se configuram como condição objetiva, ou seja, todos esses elementos constituem-se como linguagem que poderá promover o desenvolvimento⁸ dos bebês e das crianças. Por esse motivo, as atividades empreendidas pelo GEEI zelam pelas máximas elaborações humanas, com vistas ao pleno desenvolvimento. Nos ensaios do Coral Encantos⁹, por exemplo,

⁷ Para o GEEI, o caderno é um símbolo de estudos. Frequentemente, são realizados ateliês nos quais os integrantes do grupo encapam cadernos com tecidos de cores e estampas suaves e harmônicas, fitas e aviamentos, para usá-los ou oferecê-los como presentes em encontros, formações e vivências. Em diferentes oportunidades como reuniões, formações, cursos e defesas, presenteamos com os cadernos.

⁸ Dra. Marta Chaves abordou esse contexto em sua aula do programa de pós-graduação, ministrada no segundo semestre de 2017 na UEM, intitulada: “Linguagem, pensamento e conteúdo escolar”. Na ocasião, participamos das aulas como aluna não-regular do mestrado.

⁹ O Coral Encantos é composto pelos integrantes do GEEI, tendo como regente Ma. Mariana Hammerer e realiza ensaios quinzenalmente, participa de apresentações e objetiva o desenvolvimento do coletivo e do apreço pela Arte. Essa atividade favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

há uma atenção especial dada à possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como memória, concentração e organização do pensamento. Nesse sentido, percebemos também como a música é importante para que os bebês e as crianças em seus primeiros anos de vida possam se apropriar da fala. Ressaltamos que essas práticas desenvolvem e aprimoram nossa conduta pessoal e profissional, tornando-nos professores que objetivam planejar e organizar experiências enriquecedoras direcionadas aos bebês e às crianças.

Salientamos que nas reuniões de estudos, organizações dos trabalhos e pesquisas do GEEI, aprendemos a importância da linguagem adequada para a organização e o desenvolvimento do pensamento e da fala. Mesmo em vivências festivas, ateliês, reuniões de estudos, os integrantes desse grupo de pesquisa cuidam da organização do local, das vestimentas, das possibilidades com Arte e Literatura, pois a linguagem que devemos nos apropriar há de ser a mais desenvolvida. Esse esmero auxilia nossa formação e lapida a conduta profissional, pois o trabalho com os bebês e as crianças, a partir da materialidade que se cristaliza¹⁰ em nosso pensamento, linguagem e ações, bem como da organização da rotina escolar, ensina e desenvolve.

Registramos de forma especial que as experiências do Grupo se constituem principalmente de estudos relacionados às elaborações de intelectuais brasileiros que se dedicam às pesquisas e ações acerca da Teoria Histórico-Cultural. Entre esses intelectuais, destacamos, especialmente, a Dra. Zoia Prestes¹¹ e a Dra. Elieuzza Aparecida de Lima¹², integrantes do GEEI. Estas pesquisadoras têm atuado em

¹⁰ Vigotski (2009, p. 15) utiliza o termo “imaginação cristalizada” para explicar que um objeto passou por várias modificações na imaginação das gerações anteriores até ser materializado, cristalizado, objetivado na atual forma. Nesse sentido, o termo “cristalização” que utilizaremos neste trabalho refere-se à materialização, consolidação.

¹¹ Dra. Zoia Prestes, brasileira, formou-se no curso de Pedagogia e Psicologia Pré-escolar no Instituto Estadual de Pedagogia de Moscou V.I. Lenin (atual Universidade Estadual de Pedagogia de Moscou), em 1983. Em 1985, concluiu o mestrado na mesma instituição e retornou ao Brasil. Em 2010, defendeu a tese de doutorado na Universidade de Brasília (UnB). Desde 2011, atua como professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Integra grupos de pesquisa baseados na Teoria Histórico-Cultural e se dedica a traduções de obras russas para a língua portuguesa (PRESTES, 2012).

¹² Dra. Elieuzza Aparecida de Lima graduou-se pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília-SP. Tornou-se mestre e doutora pela mesma instituição. É professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Marília (CHAVES; LIMA; FERRAREZE, 2012). Orientou dissertações de mestrado, dentre elas, citamos duas que contribuíram para a escrita deste trabalho: “Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural (SCUDELER, 2015) e “Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês” (ARRUDA, 2016).

formação de professores em diferentes unidades da federação e também participaram de um documento orientador para a Educação Infantil no Estado do Paraná.

As possibilidades de estudos no GEEI contribuíram e contribuem para nossa atuação profissional, na medida em que ampliam nossa percepção acerca das possibilidades de realizarmos um trabalho com sentido e significado para os bebês e as crianças até os três anos. Assim, no ano de 2018, ingressamos como aluna regular do Mestrado em Educação, no PPE da UEM, sob a orientação da professora Dra. Marta Chaves, com o projeto de pesquisa intitulado: “Teoria Histórico-Cultural e Primeira Infância: possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas na Educação Infantil”. Os encontros de orientações que ocorreram em 2018 e 2019 contribuíram para o aprimoramento de nossa pesquisa até definirmos o título atual dessa dissertação: “Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”.

Desse modo, nosso trabalho tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa tem como objetivo apresentar estudos iniciais sobre a Primeira Infância. Assim, elegemos como problematização do trabalho a seguinte questão: “Qual o papel da Educação Infantil, no tocante à sistematização do ensino para os bebês e as crianças até o terceiro ano de vida, para desenvolver plenamente suas capacidades especificamente humanas?”.

Com vistas a enriquecer nossa temática, em julho de 2018 participamos do II Congresso Nacional da Primeira Infância realizado na cidade de Presidente Prudente-SP. Nesse evento, reafirmamos nossa defesa de que a Teoria Histórico-Cultural oferece subsídios para o trabalho docente com as crianças dos primeiros meses aos três anos. Na ocasião, tivemos a oportunidade de assistir à palestra denominada “Escritos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural: proposições para a formação de professores”, proferida pela professora Dra. Marta Chaves¹³. A palestra foi pertinente aos profissionais presentes no congresso, a

¹³ O II Congresso Nacional da Primeira Infância – pelo direito de ser criança – foi realizado na cidade de Presidente Prudente – SP, no período de 17 a 20 de julho de 2018, pela UNESP, campus Presidente Prudente, juntamente com o Grupo de estudos e pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI) e o Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos (FORPEDI). O evento teve como objetivo a promoção de diálogo entre pesquisadores e profissionais da Educação escolar e não-escolar, no tocante aos direitos das crianças e como garanti-los. Na ocasião, o GEEI participou da organização do evento, de minicursos, apresentação do recurso didático PlayMais, realizou apresentações de trabalhos afetos à Literatura, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural, e a Dra. Marta Chaves proferiu uma palestra sobre a importância da formação contínua docente para a Primeira Infância.

maioria com trabalhos voltados aos bebês e às crianças bem pequenas nas creches ou centros municipais de Educação Infantil. A palestrante salientou a importância dos estudos na formação docente, os recursos didáticos e as possibilidades do pleno desenvolvimento humano.

Ainda no II Congresso Nacional da Primeira Infância, participamos da exposição do Professor Dr. José Ricardo Silva, baseada em sua tese intitulada “O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente” (SILVA, 2017), de maneira que vislumbramos a realização de vivências com os bebês nas creches, e ressaltamos que todas essas vivências estavam amparadas na Teoria Histórico-Cultural.

Em 2019, fizemos uma visita técnica ao Centro de Educação Infantil Curumim, localizado no município de Indianópolis-PR, instituição que desenvolve trabalhos orientados pela Dra. Marta Chaves. Nessa instituição, tivemos a oportunidade de constatar a materialização de nossas defesas por uma educação de excelência para os bebês e as crianças. O espaço escolar é organizado com a presença de obras de Arte em pilastras e por toda a instituição. Visitamos e observamos todas as turmas e acompanhamos a rotina de algumas, dentre elas, dos bebês e crianças até 3 anos. Destacamos que, nesse espaço, as salas possuem tapetes, cortinas com laços, materiais com formas geométricas variadas, letras, números na altura do olhar das crianças. As professoras apresentam músicas, poemas, histórias às crianças de forma lúdica e “encantante” (CHAVES, 2011b).

Pontuamos que as experiências e impressões relativas ao trabalho com crianças, as quais foram vivenciadas durante nossa trajetória profissional, acadêmica e no GEEI, nos motivaram ainda mais aos estudos afetos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses ao terceiro ano de vida, bem como às contribuições que as instituições escolares podem proporcionar para promover a formação integral do sujeito com base em um referencial teórico-metodológico consistente.

As atividades do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil buscam amparar-se e considerar a Teoria Histórico-Cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético, com premissas elaboradas por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). Essa perspectiva fortaleceu nossa compreensão de que há a necessidade de uma Educação que ofereça aos bebês e às crianças condições de desenvolvimento de suas capacidades humanas. Nas vivências do GEEI, há especial

atenção à relevância da conduta, postura e linguagem dos integrantes, pois somos professores e ensinamos as crianças com as ações cristalizadas em nós. A disciplina¹⁴ é valorizada e, com isso consideramos a possibilidade da emancipação humana. Esse aprendizado está pautado na Teoria Histórico-Cultural, que se apresenta como um referencial teórico para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica e reafirma a condição de que o ser humano aprende com a materialidade.

Essa vertente teórico-metodológica oferece respaldo para estudos e reflexões acerca da sistematização do ensino, do desenvolvimento dos sentimentos estéticos, da organização da rotina (tempo e espaço) e da possibilidade de aprendizagem em uma perspectiva de educação plena para todos, inclusive aos bebês e às crianças.

As experiências contribuíram decisivamente para a constituição do tema deste trabalho de cunho bibliográfico. De acordo com Gil (2002), uma pesquisa com base nesse delineamento pode proporcionar o conhecimento de fatos passados baseados em dados, com utilização de materiais já elaborados. Desse modo, pautados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em nossos estudos, destacamos livros, artigos, teses, revistas, documentos e filmes para a realização da fundamentação teórica.

Para o desenvolvimento da investigação, consideramos os escritos de Lev Semionovich Vigotski, em especial o livro “*Obras escogidas*” (volume IV), de 2006. Utilizamos ainda as contribuições dos livros: “*El desarrollo de la comunicación en la infancia*”, de Alexander Vladimirovich Zaporozhets¹⁵ (1905-1981) e M. I. Lisina (1986); “*Psicologia da Idade Pré-escolar*”, de Valéria Mukhina, 1996; “*O desenvolvimento psíquico da criança*”, de Liublinskaia, 1973, “*El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*”, escrito por Gómez e Hurtado, de 2016 e “*O desenvolvimento do psiquismo*”, de A. Leontiev, 2004.

Além dos títulos elencados, usamos outras fontes de autores contemporâneos para os estudos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, como Chaves

¹⁴ Em nossa defesa, a disciplina é uma capacidade humana a ser desenvolvida, com vistas à emancipação.

¹⁵ Alexander Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981), considerado um dos mais importantes expoentes da psicologia infantil, nasceu em Kiev (capital e principal cidade da Ucrânia, antiga república da União Soviética). Participou de pesquisas e estudos em grupos liderados por L. S. Vigotski, referentes à Teoria Histórico-Cultural. A partir da década de 1950, seus trabalhos auxiliaram na internacionalização da Teoria Histórico-Cultural russa e Zaporozhets ficou conhecido como um dos primeiros e mais importantes discípulos e seguidores de L. S. Vigotski (1896-1934) (PUENTES, 2013). Ressaltamos que neste trabalho, mantivemos a escrita dos nomes Zaporozhets (PUENTES, 2013) e Zaporozet (ZAPOROZET; LISINA, 1986), de acordo com as referências pesquisadas.

(2000; 2007; 2008; 2011a, 2011b; 2012; 2014), Chaves e Franco (2016), Chaves, Jardim e Gabriel (2012), Chaves, Lima e Ferrareze (2012), Chaves *et al.* (2016), Chaves, Rubio e Tuleski (2008), Chaves, Teixeira e Faustino (2008), Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), Lima, Valiengo e Ribeiro (2014), Lima *et al.* (2015) e Prestes (2012).

Cabe ressaltar que organizamos as seções da pesquisa de modo a atender nossos objetivos específicos. A primeira seção diz respeito à introdução do trabalho, em que apresentamos nossa trajetória acadêmica, profissional e atuação como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), assim como aspectos e questionamentos que contribuíram para o desenvolvimento da temática.

Na segunda seção, contextualizamos a Educação Infantil e o cenário político e econômico brasileiro na atualidade. Realizamos reflexões afetas às políticas públicas para a Primeira Infância, às discussões referentes à legislação e aos documentos orientadores da Educação brasileira, com ênfase nos três primeiros anos da Educação Infantil.

Na terceira seção, discorremos acerca da periodização infantil e as situações potencialmente motivadoras até o terceiro ano de vida, refletindo a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da atividade de comunicação emocional que os bebês apresentam no decorrer do primeiro ano, assim como a atividade objetual manipulatória que se manifesta entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança.

Na quarta seção, discutimos os estudos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Explicitamos as possibilidades afetas à formação contínua de professores em municípios paranaenses e apresentamos o levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática em questão.

Com esses estudos, defendemos a instrumentalização dos professores para planejar e organizar o ensino, capaz de contemplar atividades guias¹⁶ específicas das crianças dos primeiros meses aos três anos, que favoreçam as mudanças intelectuais do desenvolvimento infantil para a formação da base do psiquismo e da personalidade.

Nessa direção, percebemos a relevância dos estudos sobre a temática relativa ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças bem

¹⁶ Esclarecemos que, em outras referências, encontramos o termo atividade-guia (com hífen), porém, nesta pesquisa, optamos por padronizar o termo sem hífen, ou seja, atividade guia, conforme Prestes (2012).

pequenas, no sentido de contribuir para reflexões na área da Educação. Ao final do trabalho, tecemos as considerações finais acerca do objeto de pesquisa, nossas impressões e reflexões sobre esses estudos. Assinalamos que, para a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito aprende com a materialidade cristalizada nas ações dos adultos, nos objetos da cultura humana e no espaço

Esperamos que este trabalho possa contribuir para as discussões sobre o processo de aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas, temática relevante para professores, pesquisadores e familiares. A pesquisa relacionada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos da Educação Infantil pode proporcionar reflexões e estudos na área da Educação e instrumentalizar ações educativas para a formação plena das capacidades psíquicas, referentes ao período em questão.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS TRÊS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

Que meus ideais sejam tanto mais fortes quanto maiores forem os desafios, mesmo que precise transpor obstáculos aparentemente intransponíveis. Porque metade de mim é feita de sonhos e a outra metade é de lutas (VLADIMIR MAIAKOVSKI¹⁷ – 1893-1930).

Os versos do poeta russo que iniciam esta seção, escritos para mobilizar a geração que vivera o mesmo contexto histórico, político e econômico de sua existência, sugerem a transposição de desafios e obstáculos em busca de um ideal. Trazendo essas reflexões para nossa atualidade, podemos pensar nos primeiros três anos da Educação Infantil e nos embates sociais que interferem nessa etapa da Educação Básica. Por esse motivo, nesta seção, temos como finalidade contextualizar o cenário político e econômico brasileiro em que está inserida a proposição de educação para os três primeiros anos da Educação Infantil, abordando os desafios do cotidiano escolar; intencionamos também explicitar como os estudos da Teoria Histórico-Cultural encontram-se fecundos e oferece contribuições para refletirmos a atualidade e transpor as barreiras do tempo e do espaço, assim como o poema inicial do artista revolucionário.

Para compreendermos como a Teoria Histórico-Cultural se firmou, diferentes autores elucidam que, no final do século XIX e início do século XX, a população russa apresentava condições de extrema miséria, fome, atraso econômico e analfabetismo. Prestes (2012) afirma que esse contexto de crise econômica somado às “ideias revolucionárias de Marx” foram capazes “de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras” (PRESTES, 2012, p. 10), o que culminou na Revolução Russa ocorrida em 1917 (CHAVES, 2011a; STEIN, 2014).

Após a Revolução Russa, com a necessidade de formular novas bases da educação que correspondessem à classe trabalhadora, “[...] a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência” (PRESTES, 2012, p. 11).

¹⁷ No período da Revolução Russa de 1917, o poeta compôs várias poesias como expressão de sua militância em defesa dos ideais revolucionários por uma sociedade socialista (MAIAKOVSKI, 1979).

Prestes (2012) explicita que o empenho para a reconstrução da nova sociedade era movido pelo objetivo de formar o “homem novo”, ou seja, um cidadão com princípios socialistas. Nesse contexto, na metade da década de 1920, o estudioso russo Lev Semionovich Vigotski¹⁸ assumiu a liderança de um grupo de estudos e realizou trabalhos na área da Psicologia e da Educação com os pesquisadores compatriotas Aleksei Nikolaevitch Leontiev¹⁹ e Aleksandr Romanovitch Lúria²⁰.

O grupo chamado de “troika”, composto pelos três pesquisadores, desenvolveu estudos baseados no materialismo histórico-dialético, amparado na Ciência da História, que explica que o desenvolvimento humano está relacionado com a apropriação dos aspectos sociais, históricos e culturais, por isso a denominação de “Teoria Histórico-Cultural”.

Para Chaves (2011a), além da “troika”, outros estudiosos russos empreenderam esforços para edificar a Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de formar o “novo homem” comunista:

Os debates e a organização de questões afetas à educação envolviam diretamente as ações de Nadezhda Krupskaja, dirigente do Conselho do Comissariado (Sovnarkom) e de Anatoly Vasilyevich Lunacharsky, que assumiu a condição de primeiro dirigente do Comissariado Popular para a Educação (Narkompros), cuja competência era reconhecida pelo próprio Lênin, defensor da arte e da educação como elementos importantes na construção da sociedade comunista (CHAVES, 2011a, p. 14).

¹⁸ Para a escrita do nome do autor ao longo da dissertação, utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), de acordo com Prestes (2012). O pesquisador nasceu em Orsha, pequena povoação da Bielorrússia, foi fundador da escola soviética de Psicologia e desenvolveu estudos que contribuem para a Psicologia e Educação com base no materialismo histórico-dialético, a Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2012).

¹⁹ Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) nasceu em Moscou e desenvolveu estudos e pesquisas que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições estão relacionadas principalmente à Psicologia Geral e Teoria da Atividade (LONGAREZI; FRANCO, 2013).

²⁰ Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) nasceu em Kazan. Realizou pesquisas e trabalhos reconhecidos internacionalmente que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Na Rússia, trabalhou no Instituto Médico Geneticista, Instituto de Medicina Experimental, Instituto de Neurologia, Instituto de Defectologia, foi diretor do Instituto de Neurocirurgia, concluiu o doutorado em Medicina e Pedagogia (Psicologia) e lecionou no curso de Psicologia Geral na Universidade de Moscou (AKHUTINA, 2013).

Conforme Chaves (2011a), Nadezhda Krupskaja²¹ e Anatoli Vassilievitch Lunacharsky²² eram responsáveis por movimentos que pudessem consolidar nas crianças, os valores para formar sujeitos com princípios políticos que atendessem à formação de uma nova sociedade na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Dentre os princípios, destaca-se a valorização da Arte e da Educação.

Para Chaves (2011a), o trabalho realizado por Anton Semionovitch Makarenko²³ destaca-se pela formação de professores e pela redução de menores abandonados em Rhar'kov, na Ucrânia, no período pós-revolucionário da URSS, de modo que possibilitou uma relevante contribuição no atendimento a crianças e jovens.

O materialismo histórico-dialético foi capaz de subsidiar a Teoria Histórico-Cultural. Por meio de uma citação de Marx e Engels (1993, p. 36-37), podemos perceber a ideia que norteia a referida teoria: “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”. Com base nesta afirmação, a consciência que desenvolvemos desde os primeiros anos e ao longo da existência é determinada pela maneira como vivemos e pelas relações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos da cultura humana.

De acordo com Marx (2010), as relações do homem com o mundo são apropriações da realidade humana e até nossos órgãos individuais são sociais, porque aprendemos a sentir e a identificar cheiros, imagens, gostos, texturas com os sujeitos mais experientes que nos ensinam. Por exemplo, o amor e a vontade são sentimentos que aprendemos e nomeamos conforme convivemos com os outros, ou seja, são apropriações das elaborações humanas, de um processo histórico e cultural. A evidência para os aspectos sociais, históricos e culturais da teoria em questão não desconsidera os fatores biológicos, conforme podemos averiguar a seguir:

²¹ Nadezhda Krupskaja (1869-1939) lutou como “revolucionária, escritora e educadora. Foi secretária do Partido Operário Social-Democrata Russo, chamado Bolchevique, secretária do Conselho do periódico *Iskra* e destacada personalidade do Partido Comunista e do Estado Soviético” (STEIN, 2014, p. 44). Krúpskaya (1979) afirma a necessidade de uma educação baseada no trabalho socialista, com respeito às peculiaridades das crianças e seus estágios de aprendizado, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento.

²² Anatoli Vassilievitch Lunacharsky (1875-1933), militante e revolucionário, presidiu o Comissariado do Povo para Instrução Pública (Narkompros), no período pós-revolucionário da URSS. Realizou importantes contribuições para estabelecer os princípios políticos da Educação, Psicologia e Arte na URSS (FELÍCIO, 2018).

²³ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), pedagogo russo, assumiu a primeira Colônia para Menores Abandonados – Dzerjinski – em Rhar'kov, na Ucrânia (STEIN, 2014). De acordo com Souza (2018a), Makarenko dedicou trinta anos de sua vida à atividade pedagógica, em defesa da Educação comunista, tendo como princípios a coletividade e a interação entre família e escola.

[...] Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. [...] (PRESTES, 2012, p. 21).

Com a exposição de Prestes (2012), podemos compreender que a Teoria Histórico-Cultural considera as condições biológicas da vida humana e salienta que a aprendizagem proporcionada pelas apropriações sociais, históricas e culturais do sujeito é que são capazes de desenvolver as funções psíquicas superiores.

Para Vygotski (2000), os seres humanos constituem-se de funções psicológicas elementares (biológicas ou naturais) e funções psicológicas superiores (culturais). As últimas são desenvolvidas por meio das relações do sujeito menos experiente com aquele que apresenta mais experiência e desenvolvimento. Em contato com a cultura desenvolvida pela humanidade, por meio da formação e conversão das imagens psíquicas, o sujeito desenvolve a linguagem com base no sistema de signos e símbolos e as funções psicológicas como a sensação, percepção, atenção e memória deixam suas formas elementares para assumirem suas condições de superiores (MARTINS, 2012; PRESTES, 2012; TOSTA, 2012).

Com base nessa premissa, Mukhina (1996) esclarece que o homem desenvolve o psiquismo porque possui um cérebro humano. Para a escritora russa, um cérebro animal jamais conseguiria desenvolver as funções psíquicas superiores. Por exemplo, um macaco pode imitar as ações do homem externamente, mas não consegue compreender e interiorizar o sentido da ação. “Quer dizer que sem um cérebro humano é impossível ter as qualidades psíquicas do homem” (MUKHINA, 1996, p. 38).

Assim, uma criança ainda “carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem” (MUKHINA, 1996, p. 39). Ou seja, as crianças podem aprender tanto o comportamento humano como o animal, dependendo das condições objetivas de vida em que estão inseridas. A autora relembra alguns casos de crianças que cresceram isoladas de outros humanos, cercadas por animais, e aprenderam comportamentos específicos dos grupos com os quais viveram – uivar (com os lobos), cantar (com os pássaros), mas não desenvolveram a fala por exemplo, que é uma capacidade especificamente do ser humano. Isso aconteceu porque tiveram privações na convivência com pessoas, com quem pudessem aprender tal capacidade. **“Eis aqui outra confirmação de que a**

psique humana não surge se não existem condições humanas de vida” (MUKHINA, 1996, p. 39, grifos nossos).

Cabe ressaltar que, para a teoria em evidência, o desenvolvimento da consciência humana e de suas funções psíquicas superiores é determinado pelas condições materiais ou materialidade ofertadas aos bebês e às crianças. E é de acordo com essa premissa que podemos pensar nas contribuições que a Teoria Histórico-Cultural é capaz de proporcionar visando ao pleno desenvolvimento humano.

Ao nos referirmos à materialidade, recorreremos aos argumentos de Leontiev (2004, p. 310, grifos nossos):

[...] **O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida**, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. [...]

O investigador russo afirma que a maneira como a vida da criança está organizada determina o desenvolvimento do seu psiquismo. Podemos perceber a relação entre as condições objetivas e o desenvolvimento logo nas primeiras manifestações de vida do ser humano, conforme o exemplo de Cheroglu e Magalhães (2016, p. 94): “[...] é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. [...]”. De acordo com as autoras, a partir da concepção do feto, tem início a formação e o funcionamento do sistema orgânico. Tal processo promove um vínculo entre o feto e a cultura, por meio das condições sociais que a gestante vivencia.

Nessa acepção, o desenvolvimento do feto dependerá das condições em que a mãe está exposta, inclusive no que se refere à alimentação, às emoções, aos sentimentos, sons, entre outras situações. Cheroglu e Magalhães (2016) expressam a importância de a grávida ter contato com a qualidade dos sons expostos e situações positivas, pois o batimento cardíaco da mãe altera também o do bebê. Nesse sentido, ações como ouvir músicas, conversar e contar histórias para o feto e, posteriormente,

para o bebê, podem proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento psíquico da criança desde antes do nascimento.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os bebês e as crianças podem aprender e assimilar comportamentos desde a vida intrauterina. Mukhina (1996) afirma que o desenvolvimento psíquico da criança dependerá das condições biológicas, assim como das circunstâncias de vida e de educação para se estabelecer.

Em meio a essas reflexões, manifestamos uma preocupação por sabermos que nem todos os bebês e crianças possuem acesso à essa materialidade para se desenvolverem maximamente, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Imagem publicada na Revista Veja (2017) com o título: “IBGE: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza”



Fonte: Revista Veja (2017).²⁴

A reportagem relacionada com a imagem da Figura 1 relata que em 2016, “um quarto da população, ou 52,168 milhões de brasileiros, estava abaixo da linha da pobreza do Banco Mundial”, vivendo com “5,50 dólares (18,24 reais) por dia, equivalente a uma renda mensal de 387,07 reais por pessoa”. A matéria segue apresentando que “4,2% da população vivia na pobreza extrema, com 85,00 mensais” (REVISTA VEJA, 2017).

²⁴ REVISTA VEJA. **IBGE**: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza. Revista Veja, São Paulo, Economia, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/#respond>. Acesso em: 17 set. 2019.

Em contrapartida a isso, no mesmo país em que observamos bebês, crianças e adultos inseridos na estimativa de milhões de pessoas que vivem na extrema pobreza, verificamos resultados de pesquisas que apresentam um pequeno grupo de 43 brasileiros bilionários em 2016 (OXFAM, 2016).

[...] Infelizmente, numa sociedade capitalista e de classes como a nossa, essas riquezas são acessíveis apenas a uma pequena parcela das pessoas. Esse processo de apropriação cultural e conseqüente formação do humano em nós, homens, mulheres e crianças, só acontecerá de maneira plena para todas as pessoas com a superação das desigualdades sociais e econômicas que assolam o planeta (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 76).

Na acepção de Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), em um sistema em que há acentuada desigualdade social, o acesso às riquezas materiais é negado à maior parte da população, restringindo-se a poucos.

Leontiev (2004) afirma que a existência da dominação de uma classe social sobre a outra faz com que a maior parte da população viva sob condições materiais mínimas para sobreviver e se desenvolver.

A concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 2004, p. 294).

O estudioso russo sinaliza que devido à luta de classes, nem todos os seres humanos possuem as mesmas condições objetivas de vida para a aprendizagem plena, pois para à maioria das pessoas é negada a materialidade construída pela humanidade em sua forma mais elaborada, o que resulta em limitações em seu desenvolvimento. À classe dominante interessa que a classe trabalhadora desenvolva minimamente as suas capacidades intelectuais, ou seja, apenas o necessário para empregar na realização do seu trabalho.

Vale lembrar que, para Marx (1988), no sistema capitalista, a maior parte da população que vive na pobreza não tem outra alternativa a não ser vender a força de

trabalho em troca do salário para sobreviver. Desse modo, o “trabalho” no sistema capitalista apresenta esse significado. O estudioso alemão explica que, devido à acumulação primitiva do capital pela elite, houve o enriquecimento de poucos e a maior parte da população foi expropriada de suas terras, sobrando apenas a força de trabalho para vender. Vivenciamos a lógica do sistema capitalista desde que nascemos e, por meio dos estudos de Marx (1988), compreendemos que esse processo não é natural, mas uma construção histórica baseada na luta de classes e de poder. Para o marxismo, o “trabalho” tem um outro significado, isto é, de acordo com Leontiev (2004), a cultura é produzida pelo homem em um processo em que ele modifica a natureza por meio da atividade criadora e produtiva, a qual é denominada como trabalho. É pelo trabalho que o homem altera o meio para atender às necessidades coletivas, que também são suas. Dessa forma, cria objetos, meios de produção e conhecimentos, produzindo a cultura material e intelectual, as quais se cristalizam como fenômenos externos. Fiel a este princípio, Leontiev (2004, p. 294) escreve:

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes.

Refletimos que, na atualidade, por exemplo, o acesso à Arte e à Literatura, condição para o desenvolvimento do ser humano, não é a realidade da maioria dos bebês e das crianças, porque concentra-se para quem detêm o poderio econômico. Experiências teatrais, musicais, contato com orquestras, obras literárias clássicas, geralmente exigem um valor que por vezes, o pai, a mãe ou o responsável pelas crianças não possuem condições financeiras para custear, visto que precisam assegurar que seus salários sejam suficientes para garantir o alimento da família e as condições básicas para sobreviver. Dessa forma, não existem condições para ter o acesso às máximas elaborações da cultura, no que se refere à Arte e à Literatura. Não porque não queiram, mas porque as condições objetivas de vida não possibilitam tal acesso.

Contrariando esse cenário social, podemos encontrar na escola uma possibilidade para que os bebês e as crianças tenham contato com a Arte e a Literatura e possam desenvolver plenamente as funções psíquicas superiores. Para que essa possibilidade possa se concretizar, temos que cuidar para que a Educação não reproduza a desigualdade no ambiente escolar.

Com base nessa discussão, reafirmamos a importância de uma Educação que busque promover o acesso às aquisições da cultura humana aos sujeitos, pois “[...] para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Compreendemos, portanto, a necessidade de que as crianças, desde bebês, dominem de forma igual os instrumentos da cultura humana, tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais e tenham a oportunidade de desenvolver as funções psicológicas superiores em sua formação humana. Para que esse ideal possa se materializar, é necessário superar a falta de fundamentação teórica dos profissionais da Educação, que pode resultar em ações pedagógicas fragilizadas e comprometer o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

De acordo com Saviani (1991, p. 15), o que interessa à Educação é “o saber objetivo produzido historicamente”, porque é na instituição escolar que os sujeitos poderão se apropriar da Ciência.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1991, p. 22).

Nesse sentido, o autor afirma a necessidade da Ciência para amparar as ações educativas e nortear a organização do ensino, para que a escola não se torne um local onde sejam reproduzidos os saberes não-científicos. A atenção dada ao cuidado com a fundamentação teórica que guiará as práticas educativas é essencial para fortalecer a formação e a ação docente, assim como o processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (1991, p. 21) ressalta a importância de selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico com base nos “clássicos”. Para o pesquisador, “clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Pensamos que uma das funções do clássico na Educação é auxiliar na percepção das situações, aparentemente, normais ou naturais, como destacamos no poema a seguir:

[...] Estranhável, conquanto não pareça estranho
 Difícil de explicar, embora tão comum
 Difícil de entender, embora seja a regra.
 Até o mínimo gesto, simples na aparência,
 Olhem desconfiados! Perguntem
 Se é necessário, a começar do mais comum!
E, por favor, não achem natural
O que acontece e torna a acontecer
Não se deve dizer que nada é natural!
 Numa época de confusão e sangue,
 Desordem ordenada, arbítrio de propósito,
 Humanidade desumanizada
 Para que imutável não se considere
 Nada (BRECHT²⁵, 1990, p. 132, grifos nossos).

O clássico alemão nos conduz a desconfiar do que aparenta ser natural, pois há um motivo e um objetivo para que as situações aconteçam da maneira como conhecemos e aprendemos. Assim, por vezes, as instituições escolares reproduzem a desigualdade social pela ausência da Ciência como base da atuação pedagógica.

Chaves (2014) considera que, eventualmente, a situação de miséria é reafirmada nas instituições escolares; e assim, o processo de aprendizagem é prejudicado quando a materialidade oferece as mínimas condições para o desenvolvimento humano.

²⁵ Bertolt Brecht (1898-1956) nasceu em Augsburg, na Alemanha. Foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX e sua obra é conhecida mundialmente. Nela, destacamos duas peças: “A Mãe” –, uma adaptação da peça original de Máximo Gorki, e “Se os Tubarões Fossem Homens”, textos em que Brecht faz uma crítica à forma como a sociedade se organiza na ordem do capitalismo, bem como explica as relações das instituições sociais, e em nosso entendimento uma das mais eficazes para o capital: a Educação. Salientamos ainda que conforme Chaves (2000) menciona, em resumo de sua dissertação, Brecht “[...] antes de qualquer coisa, participou ativamente da luta pela construção de uma consciência revolucionária. Neste sentido, podemos dizer que, como homem de seu tempo, buscando responder as questões de sua época, ele traduz um compromisso com a educação, ou, o que é não muito diferente, com a História”. Chaves (2000, p. 66), em uma nota de rodapé explica que o autor substituiu seu nome de batismo Eugen Friedrich Berthold por Bertolt Brecht “por ser, segundo ele, menos patriótico e aristocrático”. Brecht faleceu em Berlim. Cabe ressaltar que ambas as peças são objetos de estudos do GEEI.

Nas unidades escolares, esse cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático-pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante à estrutura física, lembro das salas cuja metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não citar a falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas de Ensino Fundamental cujos pezinhos, quando sentadas nas carteiras, não alcançam o chão, ficando suspensas nas altas carteiras em condições desconfortáveis e sem equilíbrio (CHAVES, 2014, p. 82).

Para a pedagoga, as condições objetivas em que os bebês e as crianças são expostos nas instituições escolares são essenciais para o seu desenvolvimento integral. A materialidade empobrecida de cuidados e organização, conforme descrito pela pesquisadora, será a referência que os estudantes terão no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com essa premissa, ponderamos que a criança aprenderá e se desenvolverá, em meio às condições em que estiver, porque é humana e possui “a capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem” (MUKHINA, 1996, p. 39).

Cabe ressaltar que nossa defesa é para que todos os bebês e crianças aprendam e se desenvolvam com as melhores condições educativas; e para Chaves (2011b, p. 97), essa condição será possível com uma “conduta política” para direcionar a “prática profissional”.

Com isto, afirmamos que nem todas as intervenções pedagógicas são humanizadoras, o que equivale a dizer que nem todas as ações didático-pedagógicas das instituições escolares asseguram a grandeza do que podem vir a ser o trabalho do professor e as realizações das crianças.

Segundo Chaves (2011b), a conduta política que o professor assume direciona as ações pedagógicas que possibilitam a humanização e a emancipação das crianças, ao se promover vivências significativas, organizar a rotina de modo que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento (ou não).

De acordo com Chaves (2011b), os professores necessitam valorizar o que a criança apresenta e mostrar-lhe outras possibilidades para avançar no processo de ensino e aprendizagem. Possibilidades estas que possam ampliar e elevar o nível cultural e intelectual das crianças. Nesse sentido, não escolher conteúdos e

estratégias com base no que a criança gosta ou quer, e sim, favorecer vivências sofisticadas, que possibilitem a apropriação das máximas elaborações humanas.

É necessário lutar, conforme afirmam os versos iniciais nesta seção, e empreender esforços para desenvolver as capacidades das crianças com sentido e significado, mesmo que possamos encontrar nas escolas uma realidade que reflita as condições impostas pelo sistema capitalista e subtraíam o caráter humanizador da Educação. Consideremos os argumentos de Chaves (2014), ao destacar que:

A esse cenário desolador somam-se os espaços com areia, os chamados parque de areia, onde esta se confunde e se mistura com sujeira e terra. Os brinquedos dos parques nas áreas externas são tomados pela ferrugem e descoloridos; não raras vezes existe o risco de machucar as crianças com pontas agudas expostas. [...] (CHAVES, 2017, p. 83).

Para nós não é possível que haja o desenvolvimento pleno em condições de miséria, pois conforme afirmamos, a materialidade ensina, constitui e institui valores.

Com base nessas reflexões, compreendemos que, para a Teoria Histórico-Cultural, todos os bebês e todas as crianças apresentam o potencial para desenvolverem ao máximo suas capacidades humanas, as funções psíquicas superiores. Nesse sentido, enquanto professores, não podemos nos limitar a pensar que o bebê não pode aprender porque é pequeno ou que a criança não sabe porque a realidade em que vive não possibilita o conhecimento.

[...] Partindo da análise do conteúdo da atividade que se desenvolve na própria criança, só esta *démarche* permite compreender **o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência** (LEONTIEV, 2004, p. 310, grifos nossos).

Leontiev (2004) afirma que o papel da Educação é agir sobre a atividade e a realidade da criança para determinar o seu psiquismo e a sua consciência. Nesse sentido, a escola possui uma função social e política de organizar a aprendizagem e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Acreditar que a criança apresenta algum comportamento de desatenção, falta de memória,

indisciplina, problema de aprendizagem e justificar esse comportamento com base na classe social à qual pertence a criança é negar a Ciência da História.

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas ao decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

De fato, existe a desigualdade social, mas a escola não pode tornar-se reprodutora dessa realidade, e sim, agir para promover o pleno desenvolvimento a todos que frequentam a instituição. Na exposição de Leontiev (2004), o autor salienta que a aprendizagem e o desenvolvimento não provêm de fatores naturais, uma vez que as capacidades humanas são desenvolvidas.

Comumente, quando uma criança se destaca por realizar uma boa pintura ou desenhos bonitos nas instituições escolares, por exemplo, presenciamos afirmações de adultos que acreditam que essa capacidade é espontânea, inerente ou natural. De acordo com Leontiev (2004), não existem pessoas que nascem com “dons”, “vocações”, “inteligência herdada dos pais”, ou seja, todos os seres humanos podem aprender, pois apresentam condições para o desenvolvimento.

Esses estudos podem se firmar em ações nas quais os professores promovam condições objetivas nos espaços escolares, acreditando que serão capazes de desenvolver grandes artistas como Pablo Picasso, Tarsila do Amaral, Aldemir Martins, ou grandes escritores e poetas como Ruth Rocha, Cecília Meireles, Tatiana Belinky, Vinícius de Moraes, conforme podemos apreciar na Figura 2.

Figura 2 – Bebê se apropriando da Arte ao iniciar a apreciação da obra: “Gato Azul”, de Aldemir Martins no Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Telêmaco Borba, PR



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 223).

A Figura 2 apresenta uma experiência com Arte na Educação Infantil, que possibilitou o contato de bebês e crianças com vivências humanizadoras. Percebemos que a obra “Gato Azul”, de Aldemir Martins, provoca curiosidade no pequeno que ainda precisa de apoio para andar; e possibilita a aprendizagem de cores, formas, texturas, nomes dos animais e também informações iniciais sobre o artista. O material na altura do olhar das crianças é intencional para que possam visualizar e tocar, além de apreciar e atribuir atenção aos detalhes.

As vivências intencionalmente organizadas pelos professores nos espaços internos e externos da escola podem promover nos bebês e nas crianças o desenvolvimento dos sentimentos estéticos que, para Blagonadezhina (1969), firmam-se ao apreciar as cores vivas dos objetos, a beleza dos desenhos, as músicas e os versos.

Cumprido destacar que para Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor), o termo vivência significa:

[...] Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. [...].

Desse modo, as vivências oportunizadas aos bebês e às crianças na Educação Infantil, organizadas pelos professores, são condições para o desenvolvimento de capacidades e sentimentos humanos. Na Figura 3, há uma vivência estética com crianças.

Figura 3 – Vivência especial na composição do espaço da instituição educativa no município de Telêmaco Borba, PR



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 244).

Na Figura 3, uma criança rega as flores nos jardins coletivos da instituição educativa. Essas flores foram “[...] doadas pelas famílias, o que assegura uma identificação com os trabalhos desenvolvidos” (CHAVES *et al.*, 2016, p. 72).

De acordo com Chaves *et al.* (2016), a necessidade de organização dos espaços internos e externos das instituições educativas resultou de um processo contínuo de estudos, o qual oportunizou que as Coordenações Pedagógicas e os professores planejassem coletivamente, superassem os desafios, realizassem debates e pensassem nos detalhes para a composição dos jardins coletivos.

Essa intervenção pedagógica possibilitou que cada turma preparasse a terra, plantasse as flores e sementes, regasse as plantas, além de outros cuidados necessários para compor e manter os jardins. Além disso, notamos que a menininha usa um chapéu e um regador para realizar tal ação. As professoras organizaram os materiais e proporcionaram uma experiência com os utensílios adequados para a vivência. A criança apropriou-se do uso dos objetos e da ação com sentido e significado para ela.

Todas as ações e espaços nas instituições educativas devem remeter a uma realidade que se contraponha ao cenário de miséria – material e intelectual – que vigora na atualidade, levando docentes, profissionais da educação, crianças e famílias a experienciar e apreenderem o que se produziu e produz de mais elaborado pela cultura humana, para que se tornem agentes do processo histórico e não meros expectadores da realidade (CHAVES *et al.*, 2016, p. 78).

Para Chaves *et al.* (2016), os esforços para organizar os espaços da instituição educativa desenvolvem o senso de cuidado com o local, onde os bebês, as crianças e os profissionais passam uma parte considerável de seu tempo. Para as autoras, com essas ações, desenvolvem-se também os sentimentos estéticos, afetivos e as capacidades como interesse, curiosidade, concentração, autonomia e de criação.

Como poderemos planejar as aulas falando sobre os mais belos poemas e histórias que versam sobre borboletas, flores, bichinhos de jardim, pássaros, enfim, sobre temáticas que estão diariamente sendo tratadas em nossas instituições escolares, mas que as crianças conhecem apenas por imagens dos livros, ou vêem em desenhos que passam na televisão, que nem sempre são apropriados para sua faixa etária? Por que não compormos um lindo jardim e esperarmos que o perfume das flores traga até as crianças lindas borboletas, pássaros, beija-flores, com várias espécies de flores, das mais belas às mais simples, para compor o espaço escolar? (CHAVES, 2013, p. 2)²⁶.

²⁶ Excerto elaborado em uma formação de professores ministrada pela Dra. Marta Chaves, no município de Telêmaco Borba, PR, em 2013.

Chaves (2013) salienta a importância de os professores superarem as práticas educativas em que a apresentação do mundo se restrinja a imagens, de forma que possam materializar as experiências em que as crianças tenham possibilidades de apreciar a beleza das flores, dos pássaros, das borboletas, tornando o processo educativo humanizador.

Nesse contexto, o trabalho com a Literatura Infantil, sensibiliza, amplia o vocabulário e pode “potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças” (CHAVES, 2015, p. 58), como podemos observar na Figura 4.

Figura 4 – Experiências com a Literatura Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Telêmaco Borba, PR



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 230).

Na Figura 4, podemos destacar que as crianças estão organizadas em uma “Colcha Roda de Conversa”²⁷ e atentas ao que a profissional, caracterizada como a personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Emília, mostrará. A personagem tem nas mãos uma “Caixa que conta história”²⁸, que se apresenta como um recurso didático para ser trabalhado com bebês e crianças.

Para Chaves (2011b, p. 98), a Literatura Infantil assume uma “condição tríplice”, pois pode ser utilizada como “conteúdo, estratégia e recurso didático” no trabalho pedagógico. A pesquisadora salienta a importância da formação do educador para selecionar o material e apresentar aos bebês e às crianças possibilidades de enriquecimento intelectual com a Literatura Infantil.

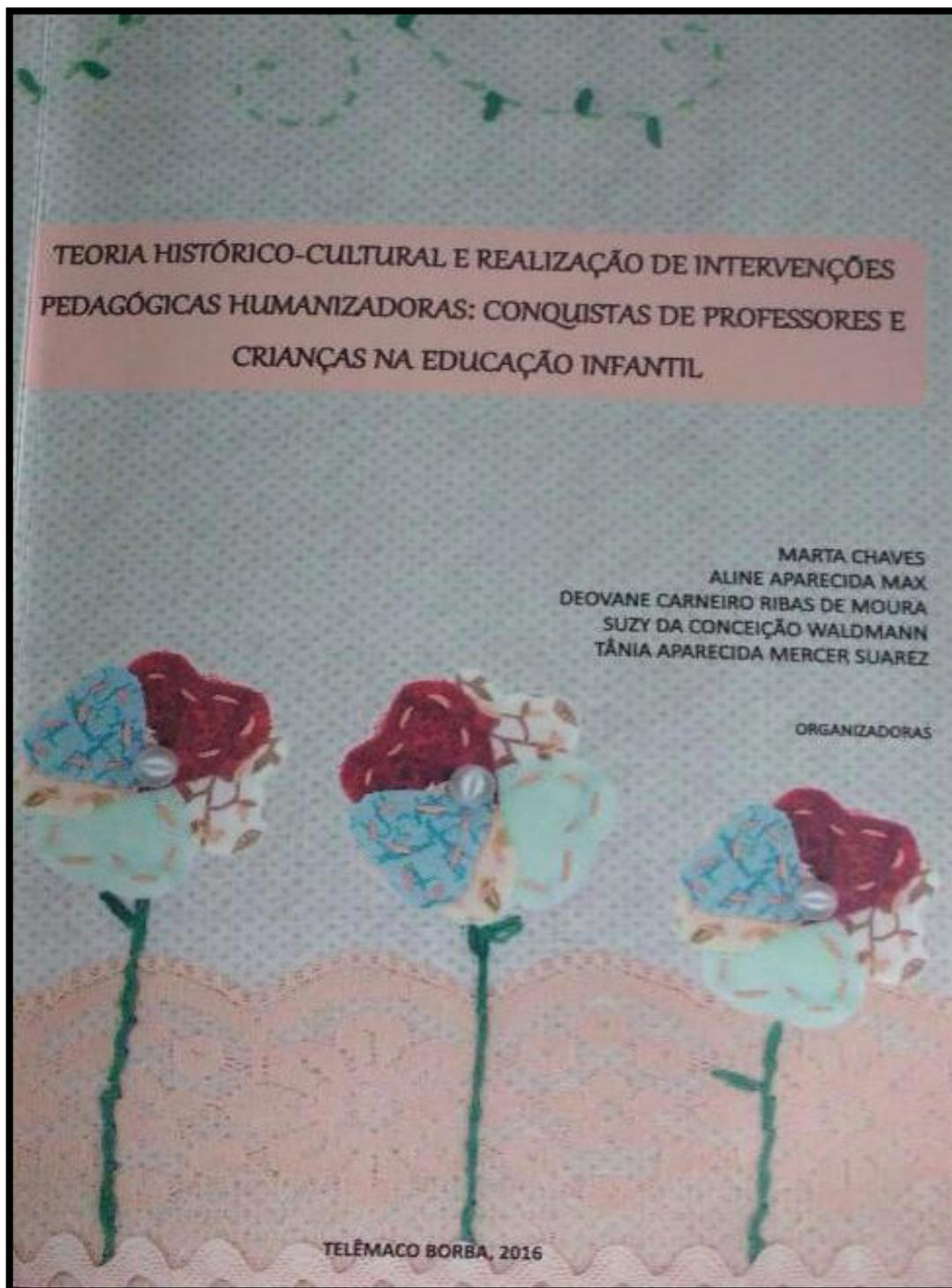
As vivências retratadas nas Figuras 2, 3 e 4 são exemplos de resultados consolidados, por meio da formação docente continuada, no período de 2013 a 2015, no município de Telêmaco Borba²⁹, PR, o que resultou em publicações, dentre as quais, um livro com as experiências de professores e crianças, conforme podemos apreciar na Figura 5.

²⁷ O recurso didático “Colcha Roda de Conversa” foi sistematizado pela Professora Dra. Marta Chaves e tem sido elaborado em diferentes municípios do Estado do Paraná e Rondônia. Trata-se de uma colcha costurada com retalhos que são doados por familiares, comunidade e profissionais que atuam na instituição educativa e no centro do material está escrito: “Colcha Roda de Conversa” (CHAVES, 2013).

²⁸ O recurso didático “Caixa que conta história” foi idealizado pela Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima – UNESP/Marília-SP. É uma caixa de sapato encapada com tecido na parte interna e externa. Na tampa há uma reprodução encadernada de uma obra literária. Dentro da caixa há decorações, pinturas e objetos que compõem a história (LIMA; GIROTTO; CHAVES, 2011).

²⁹ Programa de formação continuada dos Professores da Educação Infantil, organizado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Telêmaco Borba, e coordenado pela professora Dra. Marta Chaves, com início em 2013, com o título: “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: Realizações Humanizadoras de Professores e Crianças”. O trabalho de formação docente resultou no livro publicado em 2016, que apresenta o mesmo título do programa.

Figura 5 – Capa do livro com a organização do trabalho de formação docente continuada no município de Telêmaco Borba, PR



Fonte: Acervo do GEEI (2018).

O livro retratado na Figura 5 é composto por prefácio, apresentação, informações referentes aos autores e registros fotográficos das vivências, em seus 16

capítulos³⁰. O material enuncia a consolidação de um trabalho competente, afetivo e belo para o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores, resultado de estudos coletivos subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural, com temáticas diversificadas e pertinentes aos profissionais da Educação, como por exemplo: Arte, Literatura Infantil, recursos didáticos para bebês e crianças, brincadeiras e brinquedos, organização da rotina, família e formação docente continuada.

No mesmo ano em que bebês, crianças, profissionais da Educação e comunidade cristalizavam ações humanizadoras e emancipadoras com Arte e Literatura, nas instituições educativas de Educação Infantil, o município de Telêmaco Borba foi considerado um dos mais violentos, após pesquisa divulgada no jornal local Diário dos Campos (SILVA, 2016). Assim, reafirmamos a função da escola de contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, mesmo numa situação social adversa. De acordo com Chaves (2011b, p. 100),

[...] milhares de crianças terão em mãos apenas o que nós – professores, coordenadores e secretários de Educação – colocamos nas mãos delas. Isto equivale a postularmos que os filhos dos cortadores de cana, dos trabalhadores das usinas, dos frigoríficos ou das indústrias só terão acesso de forma sistematizada aos bens culturais se lhes disponibilizarmos esses bens, isto é, se os ensinarmos a eles e os apresentarmos nas paredes, nos muros, nos painéis ou em cartazes, cadernos, textos e livros. [...]

Em acordo com esta defesa, a condição em que a Escola pode se tornar um espaço para apresentar o que há de mais elaborado em nossa cultura será capaz de

³⁰ O livro é composto pelos seguintes capítulos: I – Formação continuada de professores: possibilidades de intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras; II – Aprendizagem e desenvolvimento dos bebês: elaboração de livretos como possibilidade de práticas pedagógicas humanizadoras; III – Possibilidades de interação e brincadeira: uma proposta de movimento com as crianças na Educação Infantil; IV – Cesto de tesouros: possibilidades de encantos e aprendizagem com bebês e crianças; V – Colcha Roda de conversa: a possibilidade de vivências coletivas na composição do espaço e organização do ensino; VI – Flores e jardins na rotina das instituições educativas: desafios e possibilidades para uma Educação Humanizadora; VII – Hora atividade e a possibilidade de trabalho contínuo e integrado: vivências especiais com brinquedos e brincadeiras; VIII – Intervenções humanizadoras afetas ao estudo da obra de Toquinho e Vinicius de Moraes; IX – Intervenções pedagógicas e realizações humanizadoras: possibilidades de aprendizagem a partir de livretos; X – Organização do tempo e do espaço: possibilidades de intervenções humanizadoras com professores e crianças; XI – Possibilidades de intervenção e encantamento com Literatura Infantil: pesquisas e aprendizagens de crianças e professores nas poesias de José Paulo Paes; XII – Possibilidades de intervenção pedagógica e encantamento com Tatiana Belinky; XIII – Tintas e pincéis: possibilidades de encanto e aprendizagens com Arte; XIV – Intervenções pedagógicas humanizadoras: uma possibilidade de aprendizagem e encantamento com Tatiana Belinky e as “Caixas de Pesquisa e Estudos”; XV – Realizações com linguagem escrita na Educação Infantil; e XVI – Família e instituições: diálogos necessários e possíveis.

se consolidar, por meio de um aprofundamento teórico na formação contínua de professores, a fim de nortear as práticas educativas para com os bebês e as crianças na Educação Infantil. Nesse contexto, transformaremos a atual condição imposta para os bebês e as crianças, em que observamos a seguinte situação:

Trazemos a questão da responsabilidade e da conduta política, porque **nossa** sociedade (a sociedade capitalista, que somos ensinados a chamar de **nossa**), no que diz respeito à formação intelectual e cultural das crianças, **concede** “obras insignificantes”, ou, como costumamos dizer, autoriza a caída de migalhas que se convencionou chamar de música para crianças ou “baixinhos”, como bem sabemos. Aí se inclui o descaso representado por textos reduzidos ou apressadamente traduzidos, o que, em geral, os torna empobrecidos – isto para não falarmos dos *hits* das últimas semanas que as crianças (de tanto ouvirem) chegam cantando nas instituições educativas. [...] Não são as migalhas o que deve ser ofertado ou repetido nas instituições educativas (CHAVES, 2011b, p. 101, grifos da autora).

Chaves (2011b) enaltece o caráter humanizador e emancipador que a Educação pode assumir com base em uma conduta política fortalecida por meio de estudos. O aprofundamento teórico é o que proporcionará a elevação da condição intelectual dos profissionais da Educação e, conseqüentemente, dos bebês e crianças, sob a responsabilidade desses adultos.

A teoria Histórico-Cultural, desenvolvida no século XX, apresenta-se profícua na atualidade e pode oferecer elementos para pensarmos que independente da condição em que os bebês e as crianças vivem, não podemos justificar o fato de não aprenderem e não desenvolverem maximamente as suas capacidades, estando em um ambiente escolar.

Na próxima subseção, versamos sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância no contexto atual de Educação e as contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode apresentar.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao pé de sua criança

O pé da criança ainda não sabe o que é pé,
e quer ser borboleta ou maçã.

Mas depois os vidros e as pedras,
as ruas, as escadas,
e os caminhos de terra dura
vão ensinando ao pé que não pode voar,
que não pode ser fruta redonda num ramo.

Então o pé da criança
foi derrotado, caiu
na batalha,
foi prisioneiro,
condenado a viver num sapato.

[...]

(PABLO NERUDA³¹ – 1904-1973).

Os versos do poeta chileno, que iniciam estes escritos, parecem resumir a trajetória de vida da maioria dos cidadãos brasileiros. Nascemos e crescemos em uma sociedade em que a força de um sistema pode aprisionar os sonhos, as alegrias e as esperanças. Na seção 2, apontamos as situações de desigualdade social que dificultam a apropriação das máximas condições culturais e intelectuais para a maioria dos bebês e crianças. Para ampliar nossas discussões acerca do contexto social, político e econômico e a temática dessa pesquisa: “aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos”, nesta subseção, temos como objetivo realizar reflexões afetas às políticas públicas para a Primeira Infância³².

³¹ Pseudônimo de Nefthali Ricardo Reyes Basoalto, nasceu em Parral, no Chile. Poeta desde a juventude, recebeu o Prêmio NOBEL e Literatura em 1971. Suas convicções comunistas afirmam seu modo de viver: “[...] As terríveis guerras injustas, as contínuas pressões, a agressão do dinheiro, todas as injustiças se têm tornado mais evidentes. Os engodos do sistema decadente têm sido a ‘liberdade’ condicionada, a sexualidade, a violência e os prazeres pagos por cômodas quotas mensais. [...] Encontrei em meu partido, o partido comunista do Chile, um grupo grande de gente simples, que tinha deixado muito para trás a vaidade pessoal, o caudilhismo, os interesses materiais. Senti-me feliz de conhecer gente honrada que lutava pela honradez comum, quer dizer, pela justiça. [...] O orgulho individualista que se encastela no ceticismo para não ser solidário do sofrimento humano nunca me ensinou nada” (NERUDA, 1978, p. 317-318). O poema “Ao pé de sua criança” está disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/pablo-neruda-ao-pe-de-sua-crianca/>.

³² Neste trabalho, nos referimos à Primeira Infância como o período do nascimento aos três anos (VIGOTSKI, 2009; CHAVES; FRANCO, 2016), exceto quando o termo estiver referenciado por autores que divergem sobre essa periodização.

No título desta subseção, apresentamos o termo “Primeira Infância” e, a fim de tentar esclarecer o seu significado, realizamos pesquisas em diferentes materiais. Em uma nota de rodapé do livro “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009, p. 16, nota da tradutora) e “Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 112), constatamos que o termo se refere ao período do nascimento aos três anos. Com base em estudos da Teoria Histórico-Cultural, Chaves e Franco (2016) afirmam que a Primeira Infância apresenta subdivisões: Infância (0 a 1 ano) e Infância precoce (1 a 3 anos). Em outras obras como “Obras Escogidas IV – Psicologia Infantil” (VYGOTSKI, 2006, p. 261) e “Psicologia da idade pré-escolar” (MUKHINA, 1996, p. 58), os autores referem-se ao período do nascimento até 1 ano como o “primeiro ano de vida” do bebê, ao passo que a fase de 1 a 3 anos é entendida como a “Primeira Infância”. No livro “Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia” (VIGOTSKI, 2018, p. 23), o autor menciona que: “[...] a primeira idade – a do recém-nascido – dura aproximadamente um mês [...]. A idade seguinte é a do bebê, e dura aproximadamente nove ou 10 meses; a seguinte, até dois anos; a próxima – a idade pré-escolar –, quase quatro anos. [...]”. No capítulo “Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets”, do livro “Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos”, Puentes (2013, p. 181) escreve: “[...] Zaporozhets (1961a) institui uma periodização do desenvolvimento da criança baseada em seis etapas fundamentais: a) a primeira infância (desde o nascimento até um 1 ano); [...]”. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2016b), especificamente no artigo 2º, a Primeira Infância é definida como os primeiros 72 meses de vida da criança (período até os seis anos completos), ao passo que a Unesco (2002) considera a Primeira Infância do nascimento até os 8 anos.

Podemos perceber que as literaturas mencionadas tratam de forma distinta o termo “Primeira Infância”. Em algumas obras encontramos que a Primeira Infância é o período “do nascimento aos três anos” (VIGOTSKI, 2009; CHAVES; FRANCO, 2016). Em outras, esse termo diz respeito ao período “de um a três anos” (VYGOTSKI, 2006; MUKHINA, 1996), ao “primeiro ano de vida” (PUENTES, 2013), aos “primeiros 72 meses de vida” (BRASIL, 2016b) ou ainda, “do nascimento aos 8 anos” (UNESCO, 2002). Diante dessas diferentes definições sobre o termo Primeira Infância, cabe ressaltar que nossa tentativa é abordar a situação das políticas públicas, no que tange

aos bebês e às crianças até o terceiro ano de vida, devido à temática de nossa pesquisa.

Com o argumento de garantir às crianças o acesso aos seus direitos, desde a mais tenra idade, foi instituída a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a Primeira Infância, conhecida como o “marco nacional da Primeira Infância”, período compreendido pela legislação “do nascimento aos 6 anos” (BRASIL, 2016c).

Nesse contexto, ao nos reportarmos à Educação dos primeiros meses aos três anos, verificamos um movimento das políticas públicas na sociedade brasileira atual. Por um lado, há o discurso em defesa dos direitos das crianças; por outro, Penn (2002), Rosemberg (2002) e Ferreira, Ramon e Silva (2002) explicam a implementação das políticas de atendimento às crianças pequenas como estratégia de organizações multilaterais regidas pelo Banco Mundial³³ para a redução ou prevenção da pobreza, dado o discurso desse órgão.

Penn (2002), Rosemberg (2002) e Ferreira, Ramon e Silva (2002) explicam que o Banco Mundial naturaliza a pobreza, desconsiderando a situação de desigualdade social, a partir de um contexto histórico, político e econômico, conforme tratamos na seção 2. “Por exemplo, considera normais as disparidades intensas entre ricos e pobres e interpreta tais desigualdades como sendo decorrentes de conquistas ou fracassos pessoais” (PENN, 2002, p. 16). Por isso, implementa políticas públicas sociais³⁴ que buscam de forma superficial minimizar a diferença entre ricos e pobres.

³³ “O Banco Mundial é um banco. Ele empresta dinheiro, mesmo que muito desse dinheiro seja, de fato, “doado” e que venha em forma de empréstimos suaves concedidos aos países de baixa renda por intermédio de sua Agência Internacional de Desenvolvimento. [...]” (LAUGLO, 1997, p. 30). “O Banco é “propriedade de 181 países-membros, cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington. Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o BIRD, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI). [...]” (PENN, 2002, p. 9).

³⁴ De acordo com Höfling (2001), as políticas entendidas como sociais estão relacionadas com a educação, saneamento básico, saúde, habitação, previdência; ou seja, às condições básicas que as pessoas precisam para ter suas necessidades elementares atendidas. Pereira (2008) complementa que as políticas públicas devem oferecer condições para que as pessoas desenvolvam seus aspectos emocionais, intelectuais e sociais, integrando-as em situações de aprendizagem e desenvolvimento com seus pares porque não podemos considerar o ser humano apenas pela condição biológica, pois é um ser social.

O tema da primeira infância vem recebendo destaque crescente na agenda internacional. [...] A primeira infância é vista agora como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa. O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente (PENN, 2002, p. 9).

Segundo a autora, o Banco Mundial apropriou-se do discurso de que nos primeiros anos, o cérebro da criança pode apresentar um grande desenvolvimento, que será a base de sua vida adulta. Assim, visa ao “capital humano”³⁵ e tem desenvolvido estratégias para influenciar a Educação dos bebês e das crianças em seus primeiros anos com o objetivo de atender às políticas neoliberais, moldando e engessando o pensamento e a conduta dos sujeitos, como lemos na metáfora apresentada no poema: “Ao pé de sua criança”, de Pablo Neruda (1904-1973), ao iniciar esta subseção.

Para Penn (2002), Rosemberg (2002) e Ferreira, Ramon e Silva (2002), a atuação do Banco Mundial tem fracassado e intensificado a pobreza nos países que recebem suas influências. No tocante à infância em países subdesenvolvidos, são verificadas mortes de bebês ao nascer ou logo depois, acesso limitado à Educação e saúde, trabalho infantil, crianças de rua, doentes e refugiadas. Por outro lado, nos países desenvolvidos, observa-se uma infância “altamente individualizada, estratificada e consumista” (PENN, 2002, p. 8).

Reafirmamos que essas discussões se apresentam relevantes para o nosso trabalho, pois permitem ampliar nossa percepção no que se refere à Educação dos bebês e das crianças no contexto em que vivemos.

Nesse contexto, Lauglo (1997) reafirma que a Educação para o Banco Mundial é uma forma de investir na população para gerar trabalho e lucro; assim, todas as situações que permeiam a rotina escolar, como alimentação, hábitos de higiene, currículo e formação são pensadas para preparar os estudantes para o trabalho, de forma que não deem despesas à sociedade com doenças e comportamentos que os

³⁵ “A teoria do capital humano é influente na análise que o Banco faz de política educacional e social. Vê a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação. Os retornos a esse investimento são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos, descontando-se o presente valor investido. Conhecimento e habilidades são resultados cruciais da educação, mesmo que características menos observáveis e não-cognitivas, tais como iniciativa, autonomia e hábitos de trabalho pesado, possam também ser considerados fatores que afetam a produtividade do trabalho. E há efeitos sociais ou externos que são percebidos como benéficos para a produtividade, além de constituírem valores em si: boa saúde, bons hábitos nutricionais, controle populacional efetivo, bom governo” (LAUGLO, 1997, p. 30-31).

privem de trabalhar. Destarte, é importante que desde bebês os sujeitos aprendam as regras do sistema ao qual se dedicarão por toda a vida.

Silva, Azzi e Bock (2007) corroboram essas reflexões ao assinalarem que, para o Banco Mundial, a Educação é considerada como a prestação de um serviço, e os professores são avaliados pelo seu desempenho, enquanto que os alunos e os familiares são clientes. À medida que os pais e os alunos exigem da escola e dos professores, o produto mercadológico, que é a Educação, torna-se melhor do ponto de vista do capital.

Penn (2002, p. 20) complementa:

[...] Não obstante, há um tipo de cartel de agências internacionais de doação, incluindo Unicef e Unesco, muito influenciadas pelo Banco Mundial, para o qual os programas integrados de intervenção precoce, que combinam a educação dos pais e a estimulação de crianças pequenas, com programas de saúde e desenvolvimento da comunidade, constituem um modo efetivo para combater a pobreza [...].

A autora menciona as ações da Unicef e da Unesco, entre outros organismos, para atenderem aos objetivos do Banco Mundial, por meio do incentivo a programas de baixo custo implantados em alguns países, especialmente para os bebês e as crianças. A esse respeito, o Banco Mundial incentiva programas “não formais” e de “desenvolvimento infantil” como por exemplo, “creches domiciliares”, “cesta pré-escola” e “mãe crecheira”, os quais apresentam baixo custo a curto prazo e a não exigência de qualificação para o trabalho. Tratam-se de programas incompletos, de baixa qualidade, destinados à população pobre, realizados em situações emergenciais e de improviso (ROSEMBERG, 2002, p. 56-57).

Dessa maneira, percebemos que, para o Banco Mundial, a Educação existe para atender aos fins de lucratividade no mercado de trabalho. As políticas educacionais voltam-se principalmente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme o Banco Mundial (1996; 2011) e a Unesco (1990; 2002), pois nesse período, as crianças desenvolverão a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, isto é, capacidades básicas para a classe operária exercer o trabalho capitalista. A Unesco (1990) tem demonstrado uma preocupação com a Primeira Infância, afirmando a necessidade de assegurar o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, desde o nascimento, de modo a envolver também suas famílias. A Unesco (2002) também confirmou a

importância de começar o “investimento”³⁶ no sujeito, desde o início da vida, pois se há experiências precoces e de qualidade, assegura-se um melhor desenvolvimento intelectual, social e emocional para a promoção de sucesso na escola e na vida. Além disso, há o apontamento desse órgão para as pesquisas que confirmam que o cérebro pode ter um melhor rendimento na aprendizagem se estimulado nos primeiros anos de vida. Além disso, esse organismo internacional defende o ponto de vista de que é nos três primeiros anos de vida que os padrões de comportamento e pensamento se desenvolvem.

Refletimos que as intenções de investimentos na Primeira Infância, por parte do Banco Mundial e da Unesco, demonstram o interesse de começar a formar os sujeitos desde cedo para que o retorno financeiro seja mais rápido e lucrativo. Em uma série relativa à Primeira Infância, denominada “O começo da vida, 2016”, percebemos o movimento do Banco Mundial quando cita que “para cada um dólar investido em uma criança há o retorno de sete dólares”.

Nesse âmbito, Campos (2008) afirma que, para os organismos internacionais, a Educação Infantil é considerada uma estratégia para assegurar que a criança tenha uma formação escolar adequada nos moldes do sistema capitalista e, futuramente, possa trabalhar para gerar lucro no mercado em tempo de burguesia financeira. A autora expõe também que a Educação Infantil assume um caráter preventivo e compensatório, no sentido de prevenir as desigualdades sociais e compensar as diferenças de classes, que na defesa do Banco Mundial é a forma de oferecer oportunidades iguais de desenvolvimento e estudo à população.

Ao refletirmos sobre o contexto histórico, social e econômico no qual estamos inseridos, atentamo-nos novamente ao fato de que não podemos desconsiderar as questões socioeconômicas que atuam e influenciam o âmbito educacional. Nesse sentido, Chaves (2008) afirma em seus estudos que, pela lógica do sistema capitalista, há a valorização das instituições sociais pelo fato destas poderem atuar para favorecer o capital. Nessa lógica, a Educação Infantil pode ser usada como mecanismo para a formação de trabalhadores úteis, ordenados e com consciência cívica, além de contribuir para servir para educar os familiares e a comunidade, por meio das crianças que frequentam e recebem as instruções escolares.

³⁶ Termo usado nos textos produzidos pela Unesco.

Nesse sentido, Moreira (2019, p. 93) elucida:

Preocupa-nos o resultado da implementação da agenda E2030 e do ODS4 em sua meta 4.2, centrada nas categorizações anunciadas aqui, pois, diante do exposto, não se vislumbra a universalização da educação infantil para todos os bebês e crianças, instituída na meta 01 do atual PNE; não há uma política recomendada para a valorização do profissional professor nessa etapa educativa. O que nos leva a crer que não estamos a reformar a educação infantil, mas a (anti) reformar. Sigamos convencidos que a luta alargou.

Nesta citação, a pesquisadora apresenta um recente propósito das organizações internacionais³⁷, organizado por meio do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, em 2015, intitulado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, no qual registra a estratégia para se alcançar a meta 4.2 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, referente à Primeira Infância, como “uma etapa preparatória, compensatória e assistencialista, focada no bem-estar, na nutrição e no cuidado” (MOREIRA, 2019, p. 89).

Além disso, Moreira (2019) afirma que, no documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4” (E2030), não há menção à palavra “professor”, o que secundariza a profissão e permite a atuação de pessoas sem a capacitação específica para o exercício da docência. Permitir essa situação aos bebês e às crianças é como entregar um paciente aos cuidados de alguém sem formação específica para realizar uma cirurgia de risco ou uma extração dentária, o mesmo que permitir o funcionamento de um meio de transporte, cujo motorista não possui habilitação para dirigir, pilotar ou navegar. Com base nessas reflexões, Moreira (2019) indaga sobre o objetivo aparente da reforma da Educação Infantil, apresentado na agenda E2030, que em sua essência busca a descaracterização da Educação e do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Em oposição a essa Educação que limita e aprisiona e cujas condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças são mínimas, percebemos a necessidade de reverter a situação e proporcionar aos pequenos o

³⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas (ONU), Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

contato com o que existe de mais elaborado na cultura humana, pois conforme pontua Chaves (2011a, p. 43): “Assumir que há uma riqueza da humanidade e que essa riqueza é ponto de partida para a organização da prática educativa implicará em uma forma de organização que favorecerá a disponibilização dessa riqueza em forma de conteúdo e recursos didáticos”.

De acordo com Chaves (2011a), valorizar a realidade da criança não é limitá-la em suas condições imediatas de vida e contemplar os conteúdos e os recursos didáticos com base no que ela vivencia em seu cotidiano. Ao contrário, valorizar essa realidade é organizar a prática educativa, a partir das máximas elaborações humanas existentes no século XXI, para favorecer a apropriação da herança cultural e possibilitar o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Cumprir destacar que, para Vigotski (2009), é necessário ampliar as experiências das crianças com base nas vivências que poderão ser oferecidas na escola, pois quanto mais ouvirem, verem e vivenciarem situações com sentido e significado, mais elementos terão no pensamento e assim as capacidades de criação e imaginação serão desenvolvidas maximamente.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Vigotski (2009) pontua que as experiências enriquecidas propiciadas aos bebês e às crianças promovem a aprendizagem. Quanto mais elementos compuserem a linguagem, a organização da rotina escolar e os recursos didáticos, mais os bebês e as crianças se desenvolverão. Nesse caso, tanto a quantidade quanto a qualidade serão imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem – ou seja, mais vivências significativas, mais experiências enriquecedoras, mais recursos didáticos sofisticados resultarão em mais desenvolvimento. “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A criação não é espontânea, mas sim desenvolvida, por meio de experiências que a criança vivencia em um processo de apropriação da herança histórica e cultural por meio do ensino. Nesse sentido, o ensino pode contribuir para o desenvolvimento

das capacidades humanas e a Educação cumpre o seu papel com a formação integral de todos, principalmente das crianças.

Desse modo, reafirmamos que a superação do contexto atual de Educação pode ser alcançada, por meio do ensino sistematizado e pautado em uma Teoria que proporcione a humanização e a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, na próxima subseção, refletiremos sobre a Legislação Brasileira e os Documentos orientadores da Educação afetos aos três primeiros anos da Educação Infantil e como a Teoria Histórico-Cultural pode possibilitar o desenvolvimento dos bebês e das crianças, garantido por Lei.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOS PRIMEIROS MESES³⁸ AOS TRÊS ANOS E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O direito das Crianças

[...]

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

[...]

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

[...]

(ROCHA³⁹, 2014, p. 6-11).

³⁸ Nesta pesquisa, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre essa questão, Chaves (2007, p. 178) escreve: “[...] a idade da criança precisa ser reconhecida e considerada desde os seus primeiros momentos de vida. Destacamos que no Brasil, em geral, as crianças são matriculadas em instituições educativas a partir dos quatro meses de vida”.

³⁹ Ruth Rocha nasceu em 2 de março de 1931, em São Paulo. É escritora há mais de 40 anos (ROCHA, 2013).

Nos versos que iniciam estes escritos, a autora Rocha (2014) faz referência aos direitos das crianças, como se alimentar, brincar e estudar. Como vimos na seção e subseção anteriores, muitas crianças desconhecem essa realidade e vivem na miséria material e intelectual. Em nosso país, a influência do Banco Mundial e outras instituições relacionadas a esse órgão realçam a competitividade, o individualismo e a desigualdade social no sistema capitalista. Mesmo as implantações de Leis estão relacionadas ao avanço de propostas neoliberais, com a finalidade de fortalecer as bases do capitalismo. Por conhecermos esse cenário, não podemos nos render e é necessário usarmos as possibilidades para que tenhamos de fato, um ensino humanizador e emancipador. Nesse contexto, podemos contribuir com a garantia dos direitos das crianças, sob uma perspectiva do desenvolvimento pleno e não subserviente.

Por esse motivo, nesta subseção, o objetivo é realizar reflexões referentes à legislação e aos documentos orientadores que apresentam propostas para a Educação e o cuidado dos bebês e das crianças nos três primeiros anos da Educação Infantil. Nesse sentido, fortalecer a formação teórica para a atuação dos professores apresenta-se essencial.

Cabe salientar que, há 30 anos, consta no artigo 205 da Constituição Federal (CF):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016a, p. 123, grifos nossos).

Destacamos que a gratuidade e a obrigatoriedade do acesso à Educação Básica estão previstas na legislação brasileira, pela Constituição Federal de 1988. Cumpre salientar que a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação Básica não contemplam o Ensino Superior e os primeiros anos da Educação Infantil. Em 2009, o texto constitucional passou a prever o acesso gratuito à Educação, a partir dos 4 anos de idade até o Ensino Médio, visando ao “pleno desenvolvimento” dos sujeitos (BRASIL, 1988). Nesse contexto, refletimos sobre o significado de “pleno desenvolvimento”, previsto em Lei, bem como se a organização do ensino favorece a consolidação dessa condição na Educação das crianças.

Como mencionamos, embora a implementação da legislação brasileira também esteja relacionada com as propostas do Banco Mundial, não podemos descartar a tentativa de consolidar uma Educação “plena” para todos, respaldados pela Lei.

Desse modo, o termo “pleno desenvolvimento” refere-se ao desenvolvimento integral, no sentido de desenvolver os aspectos físicos, de saúde, de alimentação e as funções psicológicas das crianças (GÓMEZ; HURTADO, 2016).

Nesse contexto, ao nos referirmos à Educação de bebês e crianças dos primeiros meses aos três anos na Educação Infantil, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.396, de 20/12/1996, que seu público são as crianças até 5 anos de idade e, para este público, o acesso é gratuito nas instituições públicas de ensino. Em seu artigo 4º, parágrafo I, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como percebemos, as creches e o Ensino Superior não são contemplados na legislação brasileira, na condição de ensino obrigatório e gratuito.

Podemos observar que a LDB (BRASIL, 1996) destaca a Educação Básica obrigatória e gratuita para as crianças a partir dos 4 anos. Diante dessa premissa, indagamos: E para as crianças dos primeiros meses aos três anos?

No artigo 7º da CF (BRASIL, 1988), localizamos que, em termos de lei, todo trabalhador tem direito à assistência gratuita dos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos em creches e pré-escolas. E no artigo 208, inciso IV (BRASIL, 1988) da CF, verifica-se que é dever do Estado garantir atendimento em creche e pré-escola para as crianças com “0 a 6” anos de idade⁴⁰.

Ao buscarmos informações sobre o atendimento dos primeiros meses aos três anos, nas instituições educativas, localizamos que em 2017, 25,6% desse público tinha acesso à Educação Infantil, o que equivale a 2,6 milhões de crianças bem pequenas, e que 7,7 milhões de bebês não frequentavam a Educação Infantil⁴¹. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que em 2018, 34,2% de bebês e crianças de “0 a 3 anos” frequentam a creche⁴². Para as crianças na pré-

⁴⁰ As instituições escolares brasileiras, em geral, recebem os bebês em seus primeiros meses de vida. Por esse motivo, justificamos que o período de ingresso na Educação formal a ser considerado é “dos primeiros meses aos 3 anos” e não de “0 a 3 anos” (CHAVES, 2007).

⁴¹ Dados da Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4861/somente-256-porcento-das-criancas-de-0-a-3-anos-estao-na-creche>. Acesso em: 22 set. 2019.

⁴² Dados do IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19630-educacao.html>. Acesso em 22 set. 2019.

escola, de 4 e 5 anos, o resultado é de 92,4%. E 99,3% de crianças de 6 a 14 anos matriculadas na escola.

Com base nessas informações, observamos que para as crianças em seus três primeiros anos de vida, há impedimentos no que se refere ao atendimento nas instituições educativas. Sobre essa questão, Arelaro (2012) explica:

[...] Admitamos: ainda há uma disputa sutil em relação ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, que por não estar na faixa etária de “educação obrigatória”, é pouco incentivado, agravado com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que estabeleceu que, a partir de 2016, a educação será obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada “direito da criança”, existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece – diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária. E essa organização é, também, atípica quando se compara, historicamente, a proposta brasileira com a de outros países no mundo, em particular os do Ocidente (ARELARO, 2012, p. 22).

Segundo Arelaro (2012), existe um movimento para a Educação nos três primeiros anos da Educação Infantil, na legislação brasileira, no entanto, a qualidade do ensino e a garantia de vagas nas instituições escolares ainda se apresentam como elementos dificultadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente no tocante aos bebês e às crianças bem pequenas.

[...] A cada ano que passa, surge uma maior pressão social para a expansão do atendimento das crianças com menor idade, e as prefeituras constatarem que quanto menor a idade da criança maior é seu custo/aluno, e, portanto, maiores são as necessidades de novos aportes para o financiamento da educação infantil. É verdade que a própria Constituição Federal, ao afirmar o direito das crianças pequenas à educação, não previu, de forma objetiva, com quais recursos (nem quem os promoveria) iria ser viabilizada tão digna expansão de atendimento. Tampouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96) o fez (ARELARO, 2012, p. 34).

Conforme Arelaro (2012), na concepção dos órgãos governamentais, os recursos financeiros para atender as crianças desde os primeiros meses até os 3 anos de idade são altos, e já que a obrigatoriedade do ensino contempla as crianças a partir de 4 anos, a Educação dos bebês é secundarizada. Ao exemplificar o investimento na Educação para os bebês, observamos a seguinte situação: uma professora atende de 20 a 35 alunos com idade a partir de 4 anos, ao passo que na turma dos

pequeninhos, uma profissional atenderia no máximo 6. Portanto, para a lógica da atual organização econômica essa realidade se configura como um “problema”.

Salientamos que o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 1, prevê que até 2024, 50% dos bebês sejam atendidos por instituições escolares (BRASIL, 2014b). Destacamos também que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2016b), em seu artigo 3º, postula o estabelecimento de políticas, planos, programas e serviços para o atendimento das crianças da Primeira Infância visando à garantia do seu desenvolvimento integral.

Diante dessas investigações, outro fator significativo que cabe refletir é que estar matriculado e frequentar a instituição escolar não garante que o bebê ou a criança pequena receba uma Educação de qualidade, conforme indicado no artigo 206, item VII da CF (BRASIL, 1988).

Moraes (2001) destaca o cenário atual, no qual presenciamos as mudanças de termos e conceitos de forma aligeirada, por exemplo, as leis e os documentos orientadores educacionais que mudam constantemente sem a consolidação efetiva dos direitos para os bebês e crianças bem pequenas, além do acúmulo de informações, pesquisas fragmentadas que não proporcionam reflexões teóricas e críticas. Para Moraes (2001), essas mudanças representam as causas do “recuo da teoria”, no que diz respeito à necessidade de novos princípios que se adequem às transformações sociais, ao passo que asseguram a obediência e subserviência impostas pela sociedade capitalista, secundarizando o conhecimento e a verdade.

Cumpramos retomar que o objetivo do sistema capitalista não prioriza a formação integral das crianças, e sim assegura que recebam instruções escolares desde pequenas, por meio de organismos internacionais⁴³ e nacionais que disponibilizam documentos orientadores, propostas, políticas educacionais e leis, na tentativa de garantir condições mínimas para o desenvolvimento dos sujeitos⁴⁴. Nessa direção, a escola pode se apresentar como reprodutora das desigualdades sociais, em que os mecanismos do sistema capitalista se preocupam com a formação dos sujeitos para a

⁴³ Por organismos internacionais entendemos o Banco Mundial e a Unesco como os principais responsáveis pelas implementações de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, favorecendo as intervenções estadunidenses para o aumento da produção do capital financeiro.

⁴⁴ Durante a aula da disciplina: Sociedade, Estado e Educação, oferecida no 1º semestre de 2018, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), a professora Dra. Rosângela Celia Faustino promoveu reflexões baseadas nas bibliografias do conteúdo programático, referentes ao papel do Estado e os avanços das propostas neoliberalistas que oferecem condições mínimas para a população sobreviver e manter-se para vender sua força de trabalho.

lógica do mercado de trabalho e não com o desenvolvimento integral das capacidades humanas.

Desse modo, além de reflexões afetas às políticas públicas e às legislações, necessitamos nos atentar aos documentos orientadores da Educação, para que não restrinjamos o processo de ensino e aprendizagem dos bebês e das crianças. Nesse sentido, cabe refletir sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1998d; 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Os referidos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil, em evidência a BNCC (BRASIL, 2018) e os RCNEIs (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), apresentam fragilidades quanto ao referencial teórico-metodológico que os sustentam, pois não há menção aos autores durante o texto, de modo que são apresentados somente nas referências bibliográficas, sem aprofundamento e clareza sobre a fundamentação teórica. Assim, as ideias são percorridas de forma aligeirada. Nesse sentido, refletimos sobre a seguinte questão: com base em quais estudos e com qual finalidade, os documentos que orientam a Educação Básica do nosso país foram escritos? Os professores são orientados a basearem seu trabalho pedagógico nesses documentos com a intenção de realizar o melhor ensino, mas será que alcançaremos uma Educação plena por meio dessas elaborações?

Lima, Valiengo e Ribeiro (2014, p. 26) afirmam sobre o RCNEI:

[...] Sua construção foi realizada na contramão dos movimentos sociais que ocorreram desde a década de 1980, como fruto de movimentação de diferentes segmentos da sociedade. Este documento não tem valor legal e foi idealizado sem a participação efetiva dos profissionais que educam as crianças. [...].

Segundo Lima, Valiengo e Ribeiro (2014), o referido documento foi elaborado para a Educação Infantil sem a participação dos profissionais que atuam nas escolas. Ao que nos parece, o RCNEI foi imposto às escolas, aos professores e aos alunos.

De acordo com Cerisara (2002, p. 337), a organização dos RCNEIs (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) evidencia “uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental”, na medida em que o documento vincula as especificidades do trabalho na Educação Infantil aos parâmetros do Ensino Fundamental, de forma a “aprimorar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças”; em

contrapartida, as DCNEIs (BRASIL, 1998d; 2010) incentivam e permitem que os professores, as famílias e as crianças atuem como autores dos projetos educacionais pedagógicos, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos da primeira etapa da Educação Básica.

Observemos ainda que a concepção do RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e da BNCC (BRASIL, 2018) é compreendida em uma lógica de organização cronológica, o que leva a uma valorização da idade. A isso se soma uma organização por fragmentos denominados “campos de experiências” (BRASIL, 2018) ou “organização dos conteúdos por blocos” (BRASIL, 1998a).

Desse modo refletimos se o desenvolvimento integral, em pleno século XXI, pode restringir-se à essa concepção de aprendizagem e desenvolvimento, em que a idade é determinante e realizada por partes.

A BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, prevê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil organizados por faixas etárias, a saber: para os bebês (“zero” a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na apresentação dos conteúdos da Educação Infantil, delimita-os pelos seguintes “campos de experiências”: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Na mesma direção, os RCNEIs estão organizados para crianças de “0 a 3” anos e 4 a 6 anos (BRASIL, 1998b, p. 29), de modo que os conteúdos para os bebês e para as crianças contemplam o mínimo que precisam aprender e se desenvolver para conviver em sociedade, conforme o exemplo a seguir:

Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades **cotidianas**.

Reconhecimento **progressivo** do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.

Identificação **progressiva** de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu **cotidiano** em situações de interação.

Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.

Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.

[...] (BRASIL, 1998b, p. 29, grifos nossos).

Notemos que nos objetivos do referido documento não há menção ao desenvolvimento integral dos bebês e das crianças até os 3 anos de vida. Há uma ideia de contemplar apenas vivências do “cotidiano” das crianças, conforme destacamos. Além disso, o documento compreende alguns processos relacionados à aprendizagem como “progressivos”, num sentido de que acontecerá numa progressão, numa continuidade, naturalmente, sem evidenciar a mediação do adulto para que o desenvolvimento se efetive. Ou seja, dos primeiros meses aos três anos, são aptidões mínimas que as crianças conseguirão aprender e desenvolver de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998b).

Conforme mencionamos, para o RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e a BNCC (BRASIL, 2018), a idade é concebida como fator determinante no processo de ensino e aprendizagem. E é comum encontrarmos professores e gestores afirmando que a criança ainda não aprendeu porque precisa alcançar certa maturidade, como se o ideal fosse esperar a criança atingir determinada idade para aprender.

Nessa lógica, nos RCNEIs (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) não se apresentam como prioridade os primeiros três anos, mas 4 a 5. Observemos que é a idade mais próxima do Ensino Fundamental, etapa escolar que aparentemente se põe como essencial. Assim, percebe-se que os familiares, as próprias instituições educativas e seus profissionais atribuem atenção às crianças de mais idade. Não é raro as famílias falarem frases como “agora você vai para a escola”, em uma referência explícita ao “primeiro ano” escolar.

Em oposição a essas ideias, encontramos nas afirmações de Leontiev (2004, p. 312-313): “Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”.

O desenvolvimento não acontece pela idade que a criança atinge, mas pelas situações de aprendizagem que vivenciou. Na acepção de Leontiev (2004), a Educação é capaz de conduzir e determinar a psique e a consciência e quando o professor compreende o estágio de desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças e a atividade dominante daquele período, o profissional consegue agir sobre a sua realidade imediata e promover a aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, na obra “Psicologia da idade pré-escolar”, Mukhina (1996) relata alguns testes realizados com crianças⁴⁵, nos quais os psicólogos soviéticos concluíram que os resultados alcançados não se relacionavam à idade, mas à maneira como os pequenos viam o objeto e as ações que operavam em sua mente. Portanto, a pesquisadora russa assevera que o desenvolvimento não é determinado por causas naturais e sim sociais, ou seja, pelas condições de educação e de ensino que as crianças recebem.

Em conformidade com as defesas apresentadas, Chaves e Franco (2016) salientam que a idade cronológica é apenas um fator norteador para a organização de intervenções educativas com as crianças, ou seja, não é determinante para a aprendizagem, porque para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano associa-se à materialidade (condições objetivas de vida) e não se restringe aos fatores biológicos.

Nessa acepção, ao abordar o ensino na Educação Infantil, Pasqualini (2011) discute que os RCNEIs (BRASIL 1998a; 1998b; 1998c) são um retrocesso, pois descaracterizam o processo de aprendizagem, de modo a enfatizar a maturação biológica e desconsiderar que o professor é o responsável por realizar intervenções para que o desenvolvimento aconteça de fato. Cabe ressaltar que, para Vigotsky (2001), quando o professor organiza a aprendizagem da criança, ele proporciona a ativação de processos de aquisições de características humanas e promove o desenvolvimento mental que não seria possível alcançar sem a mediação do adulto, de maneira espontânea ou natural.

Essa compreensão é essencial para o educador que acompanhará o desenvolvimento dos bebês e das crianças nas instituições educativas, porque por meio dessa assertiva poderá organizar atividades para a aprendizagem. Assim, para as autoras cubanas Gómez e Hurtado (2016, p. 24, tradução nossa)⁴⁶, o processo de educação é aquele em que: “[...] o sujeito apropria-se de maneira ativa de todos os produtos da cultura correspondentes ao seu tempo e ao contexto sociocultural em que vive e, é nesse processo de apropriação que se desenvolve como ser humano”.

⁴⁵ Mukhina (1996, p. 29) cita exemplos de testes realizados com crianças para comparar conhecimentos, habilidades e inteligência e conclui: “[...] Esse nível é determinado por causas sociais e não naturais [...]. Os testes [...] são incapazes de estabelecer as causas originais das diferenças no nível de desenvolvimento das crianças, que podem ser várias. [...]”.

⁴⁶ *Según esta concepción, en el proceso de educación el sujeto se apropria de una manera activa de todos los productos de la cultura correspondiente a su época y al contexto sociocultural en el que vive y es en ese proceso de apropiación que se desarrolla como ser humano* (GOMÉZ; HURTADO, 2016, p. 24).

Com base na premissa das autoras, reafirma-se que não cabe ao ensino o oferecimento de fragmentos aos bebês e às crianças, mas sim o fornecimento de condições de se apropriarem dos produtos da cultura humana, valorizando o contexto histórico e social em que se encontram.

Nesse sentido, pensando no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças e na instrumentalização dos professores de Educação Infantil, temos como referência o documento intitulado: “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2015a; 2015b). O documento foi disponibilizado para 399 municípios do Estado do Paraná e contempla a experiência de uma formação pedagógica, cuja defesa prima pelo desenvolvimento pleno das capacidades humanas; essa experiência foi realizada entre 2012 e 2013 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, resultando em dezessete textos escritos coletivamente e organizados em dois volumes, publicados no ano de 2015. Cabe destacar que o documento foi composto com a participação de profissionais e pesquisadores da Educação e baseia-se em autores clássicos da Educação e da Psicologia para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A organização desse trabalho demonstra a importância da capacitação dos professores, que por ensinar as crianças devem antes ter o contato com o que há de mais elaborado em nossa cultura, com relação aos clássicos da Educação. Do mesmo modo, demonstra o desejo de transformar o cenário da sociedade brasileira, por meio do desenvolvimento pleno das crianças, de suas capacidades especificamente humanas.

No volume I das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2015a), composto por sete textos escritos por trinta autores, vislumbramos as possibilidades de estudos e reflexões com formação contínua de professores e as conquistas dos profissionais no cotidiano das instituições escolares, bem como a importância da organização da rotina para a humanização das crianças, vivências relacionadas à Arte e Literatura, a apropriação da Linguagem Escrita e Matemática na Educação Infantil e as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, destacamos um excerto do documento como demonstrativo da atenção à formação plena das crianças e dos professores, com base nas máximas elaborações humanas.

A organização do tempo, dos espaços, equipamentos, materiais, situações e relacionamentos devem ser realizados com a intenção de projetar as crianças para aprendizagem motivadoras de seu desenvolvimento cultural pleno. Por meio da educação intencional e sistematizada, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade, reafirmando os direitos já adquiridos e concretizando os avanços pedagógicos para todas as crianças (LIMA *et al.*, 2015, p. 34).

No excerto exposto anteriormente, podemos constatar o comprometimento com a sistematização do ensino para compor o trabalho dos professores no desenvolvimento pleno das capacidades humanas dos bebês e das crianças. Lima *et al.* (2015) afirmam que a organização do ensino para realizar a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil é imprescindível.

Com relação ao volume II do documento "Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico" (PARANÁ, 2015b), composto por dez textos escritos por quarenta autores, verifica-se a sistematização de escritos afetos à música, às brincadeiras, ao registro e acompanhamento do desenvolvimento no ambiente escolar, à integração entre familiares e escola, à promoção da igualdade étnico-racial, à educação escolar para as crianças especiais, indígenas e do campo e às políticas e legislação para a Educação Infantil, como podemos exemplificar a seguir:

Entretanto, deve-se destacar que se a criança está envolta em um universo sonoro repleto de estímulos, não significa que suas necessidades musicais estão atendidas, pois cabe às instituições de Educação Infantil – EI a tarefa de ampliar o repertório das crianças e proporcionar experiências de escuta de forma mediada. Devemos lembrar que para muitas crianças, a EI será a primeira oportunidade de conhecer novos sons e novas músicas que não fazem parte do seu contexto familiar. [...] (ROMANELLI; CHAVES; BROCA, 2015, p. 14).

Para os autores, a escola tem a função de ampliar as experiências dos bebês e das crianças, por meio de vivências significativas com Arte e Literatura Infantil. Essas situações potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entre outras situações essenciais para a organização e o planejamento da rotina escolar, conforme mencionamos, destacamos o ato de brincar:

O brincar permite aos bebês e às crianças pequenas aprenderem sobre si mesmas e o mundo ao seu redor. Elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. O brincar é sua aprendizagem e vice-versa. Assim, os bebês melhoram o seu conhecimento, tanto teórico como prático “fazendo” e, se eles não têm a chance de fazê-lo, o potencial pode não se desenvolver. Para os bebês, a brincadeira torna-se um veículo para fazer com que eles elaborem a partir dessas experiências vivenciadas. [...] (BATISTA; BUFFON; VITÓRIO, 2015, p. 25).

Os autores ressaltam a importância do brincar como uma atividade que deve ser contemplada na rotina escolar, como estratégia para desenvolver as capacidades humanas específicas como a fala, a comunicação, os movimentos, as diferentes linguagens e a coletividade. Nesse sentido, para os autores, a brincadeira não pode ser secundarizada, sendo permitida aos bebês e às crianças da Educação Infantil apenas após terminarem uma outra atividade considerada mais importante, por exemplo. Do mesmo modo, não se pode restringir o ato de brincar a um dia específico como o “Dia do Brinquedo”, ou considerar essa atividade como mera distração, no momento em que a criança espera o horário de saída da instituição educativa, enquanto o professor se ocupa com outros afazeres.

Nessa perspectiva, com base nos textos que compõem as orientações pedagógicas para a Educação Infantil do Estado do Paraná, os professores podem apresentar condições para aprimorarem os estudos e as práticas educativas. Os profissionais necessitam estudar e aprender continuamente para ensinar os bebês e as crianças.

A Teoria Histórico-Cultural considera que, nos três primeiros anos de vida, ocorrem muitas transformações e aprendizados, o que configura essa fase como um período significativo para a formação humana. Desse modo, sentimos a necessidade de refletir sobre a legislação brasileira e os documentos orientadores de Educação Infantil relativos ao período que os bebês e as crianças ingressam nas instituições educativas.

É relevante destacar que, para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem promove o desenvolvimento, portanto defendemos o ponto de vista de que as crianças precisam ter contato com as máximas elaborações humanas para possibilitar-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural prima pela emancipação ao considerar que a vida, desde a concepção, apresenta

possibilidades para se desenvolver plenamente e a educação escolar pode contribuir significativamente com esse processo.

Na próxima seção realizaremos reflexões afetas à periodização do desenvolvimento infantil, pensando que esses estudos podem contribuir para o planejamento e a organização do ensino, provocando situações potencialmente motivadoras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

3 PERIODIZAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS NECESSÁRIOS PARA O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

[...]

(MEIRELES⁴⁷, 1990, p. 20).

Os versos que iniciam estes escritos nos sensibilizam a refletir sobre a importância de a escola possibilitar o desenvolvimento integral das crianças. Nesta seção temos como objetivo discorrer acerca da periodização infantil e sobre as situações potencialmente motivadoras para a aprendizagem dos bebês, crianças até os três anos e professores na Educação Infantil.

Cumpramos destacar a importância de compreendermos que a Teoria Histórico-Cultural considera a periodização do psiquismo humano no processo de formação dos sujeitos. Então, ressaltamos que na periodização da infância, o fator cronológico não determina o que a criança aprende, pois conforme mencionamos, é a condição objetiva de vida que desenvolve o sujeito, ou seja, quanto mais aprende, mais se desenvolve.

[...] O que acontece é que imperdoavelmente muitos pais e educadores aproveitam pouco e desordenadamente as enormes possibilidades que a criança oferece em cada dia da sua vida. Ao desconhecer as forças reais da criança e ao não dar-se conta de como é na realidade cada educando num período determinado do seu desenvolvimento ao não saber organizar de modo especial a sua vida incluída na vida das pessoas que a rodeiam, os adultos não obtêm um resultado pedagógico suficiente [...] (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 90).

Em conformidade com as reflexões apresentadas, Liublinskaia (1973) afirma ser essencial que os adultos que trabalham e convivem com as crianças conheçam a

⁴⁷ Cecília Meireles (1901-1964) nasceu no Rio de Janeiro. Formada pela Escola Normal, exerceu o magistério primário em escolas do Distrito Federal. Atuou como professora de Literatura e Cultura Brasileiras na Universidade do Texas, Estados Unidos. Escritora, publicou várias obras de Literatura Infantojuvenil (MEIRELES, 2013).

periodização do desenvolvimento psíquico para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos com situações que possuam sentido e significado para eles. Os bebês e as crianças necessitam de um acompanhamento e uma organização adequada do processo de ensino para se desenvolverem plenamente.

Puentes (2013) afirma que para Zaporozhets, um dos maiores expoentes da Psicologia Infantil na antiga União Soviética, há uma periodização do desenvolvimento da criança baseada em seis etapas:

[...] a) a primeira infância (desde o nascimento até 1 ano); b) a idade anterior à pré-escolar (de 1 a 3 anos); c) a idade pré-escolar (dos 3 aos 7 anos); d) a idade escolar primária (dos 7 aos 10-11 anos); e) a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos); f) idade escolar preparatória ou primeira juventude (dos 14-15 aos 17-18 anos) (PUENTES, 2013, p. 181-182).

Segundo o autor, para o psicólogo e professor russo Zaporozhets, a elaboração da periodização do desenvolvimento humano sustenta-se pela defesa de que o sujeito se desenvolve ao longo da vida, passando por períodos determinados não pela idade biológica ou física, mas pela psíquica.

De acordo com Puentes (2013), a defesa da periodização do desenvolvimento humano de Zaporozhets assemelha-se à de Leontiev: a) até um ano – etapa da infância; b) 1-3 anos – etapa da idade anterior à pré-escolar; c) 3-6 anos – etapa da idade pré-escolar; d) 7-10 anos – etapa da idade escolar inicial; e) 11-14 anos – etapa da idade escolar média; e f) 14-17 anos – etapa da adolescência.

Para Vygotsky (1984), as etapas de desenvolvimento humano estão relacionadas com as atividades guias. Após o nascimento, o bebê apresenta a crise pós-natal e durante o primeiro ano a comunicação emocional direta com o adulto será a atividade guia. Na Primeira Infância (um ano a três anos), a criança apresentará como atividade guia a manipulação de objetos. No período pré-escolar (três a sete anos), a atividade guia será a brincadeira. No período escolar (entre sete a dez anos), a atividade guia será a de estudo. Entre dez e doze anos, no período da puberdade, o sujeito apresentará a atividade socialmente útil e entre os quinze e dezoito anos, será o momento da atividade de estudo e profissional.

Em cada etapa, as forças psíquicas estarão voltadas a um tipo de atividade guia que, se bem potencializada, promoverá a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao adotar o termo **atividade guia**, considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem de realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias (PRESTES, 2012, p. 184, grifos da autora).

Prestes (2012) esclarece que a atividade guia é aquela que se destaca em um determinado período e pode impulsionar o desenvolvimento psíquico. Nas situações de ensino, quando o professor identifica a atividade guia do bebê ou da criança, pode planejar e organizar vivências para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, potencializando as funções psíquicas superiores.

Leontiev (2004, p. 333) ressalta que em cada período há uma motivação para determinada atividade e quando “os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações”. Por isso, a compreensão das atividades guias pode auxiliar os professores a enriquecerem a rotina escolar, conforme os motivos que impulsionam os bebês e as crianças e ao sentido que os objetos e os fenômenos do mundo têm para eles em cada período da vida.

Ao nascer, o bebê separa-se fisicamente da mãe, mas continua dependendo dela para atender seus aspectos biológicos. É uma relação social. Esse período é denominado pós-natal, é o elo entre a vida intra e extrauterina. Na vida uterina e pós-natal do bebê, há a predominância da conduta vegetativa e a inibição das funções animais do cérebro. O sono do recém-nascido, que ocupa cerca de 80% de suas atividades, é a forma vegetativa mais primitiva e antecede o estado de vigília⁴⁸.

Nas primeiras semanas de vida, os bebês conservam os traços psíquicos da condição embrionária: posição de dormir, sono, estado de vigília e alimentação. Apresentam reações motoras de reflexos internos e externos e a capacidade peculiar de um animal de mover-se no espaço, embora não consigam tal ação sem ajuda do adulto (VYGOTSKI, 2006).

⁴⁸ 1. Ausência de sono a horas em que é considerado normal estar a dormir; privação de sono.
2. Estado normal de consciência e atividade que complementa e se opõe ao estado de sono (AURÉLIO, 2019).

O bebê possui uma vida peculiar desde o período embrionário, mesmo na condição de ocupar o ventre materno. Na pós-natalidade, essa vida se converte em existência individual, separando-se do organismo da mãe. Ao nascer, a vida do bebê apresenta-se na forma mais primitiva socialmente e com condições psíquicas para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2006).

Conforme Vygotski (2006, p. 279, tradução nossa), a vida é social e psíquica, “[...] já que só a vida psíquica pode ser parte da vida social das pessoas que estão ao redor da criança”⁴⁹. Nesse âmbito, a vida do recém-nascido é peculiar, pois conforme assinalamos, em sua forma primitiva, a percepção não diferencia objetos sociais, físicos e vivências do mundo exterior.

Vygotski (2006) e Mukhina (1996, p. 77-78, grifos da autora) destacam que o bebê é um todo, uma mistura de atração, afeto e sensação, portanto, nesse período, é muito relevante a satisfação de suas necessidades fisiológicas.

[...] Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

Mukhina (1996) afirma que ao satisfazer as necessidades orgânicas, os bebês apresentam as sociais. Nesse sentido, quando os cuidados de alimentação, sono e higiene são adequados, os bebês apresentam interesse para explorarem o seu meio e relacionarem-se com as pessoas de seu convívio, ampliando as experiências para o desenvolvimento do seu psiquismo.

Cabe sinalizar que, no período pós-natal, a base das sensações dos bebês ainda não possui significados simbólicos. À medida que se relacionam com os adultos, aprendem o significado dos gestos, expressões, palavras e símbolos (VYGOTSKI, 2006).

Na perspectiva de Vygotski (2006), o período pós-natal envolve o primeiro e o segundo mês de vida. Geralmente após esse período, o psiquismo do bebê inicia uma nova etapa, na qual a presença do adulto e a voz humana provocam reações como sorrisos, movimentos das mãos e pés e sons. Ainda para o autor, a criança desde bebê é um ser totalmente social, pelo fato de depender inteiramente do adulto para

⁴⁹ [...] ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño (VYGOTSKI, 2006, p. 279).

satisfazer suas necessidades biológicas. Nesse período, encontramos a situação de colaboração, na qual o adulto realiza a mediação entre o bebê e o meio social.

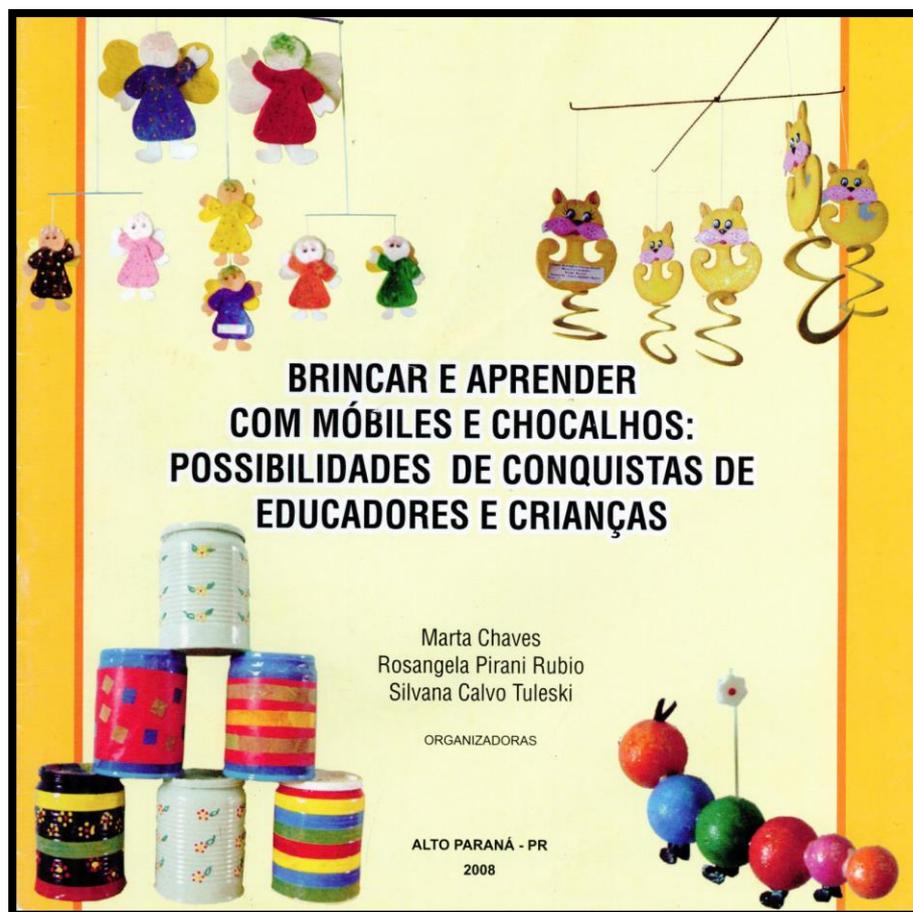
Nessa perspectiva, ressaltamos que o professor poderá contribuir para o desenvolvimento se organizar situações que potencializem a aprendizagem dos bebês e das crianças, de acordo com a atividade guia que rege a periodização psíquica em que se encontram.

Com relação às atividades potencializadoras no processo de ensino e aprendizagem, nos primeiros anos da Educação Infantil, apresentamos a possibilidade de compor e utilizar móveis⁵⁰ e chocalhos⁵¹ como recursos didáticos para bebês e crianças até dois anos de vida. Para Chaves, Rubio e Tuleski (2008), estes recursos didáticos podem contribuir para impulsionar o desenvolvimento psíquico dos bebês e das crianças pequenininhas, com a mediação dos professores, conforme anuncia a imagem da capa do livro “Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças” (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

⁵⁰ O recurso didático móvel é sugerido para as crianças de 4 meses a 2 anos, com o objetivo de desenvolver a percepção visual, além de proporcionar um ambiente educativo e agradável no espaço escolar. Temáticas como anjos, balões, bonecas, bonecos, borboletas, flores, centopeias, sorrisos (fotos das crianças sorrindo), gatos, lua e estrelas, e pássaros diferem em tamanhos, cores, quantidades, formas e materiais. Os diferentes materiais como EVA, colas, fios de nylon, lantejoulas, varetas de bambu, pares de olhos artificiais, cabelos de boneca, cabides, fitilhos, bolas de isopor, ursos de pelúcia, guaches, alfinetes, palitos para churrasco, tesouras, lãs, cola quente, glitter, canetinhas, lápis, papéis, fotos, fitas adesivas, arames, suportes de varal, perfuradores e furadores proporcionam o contato dos bebês com diversas texturas, cores, formas e tamanhos, ampliando o conhecimento dos pequenos sobre o mundo. Os procedimentos contemplam a contagem dos objetos, diferenças e semelhanças, linguagem oral, identificação de cores, movimento, exploração dos sentidos, histórias, poesias, nomeação das peças, músicas, expoentes da Arte e Literatura, identificação da imagem própria e dos colegas, afetividade, brincadeiras, gestos, mímicas e movimentos corporais (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

⁵¹ O recurso didático chocalho é sugerido para as crianças de 4 meses a 2 anos. Os chocalhos podem proporcionar momentos para os bebês pintarem, brincarem, sorrirem, descobrirem os nomes dos objetos, os animais, as cores, os formatos, o contato com música e arte. Na composição dos chocalhos podem ser utilizados diversos materiais como copos, pedras, cola quente, tesouras, fitas, garrafas descartáveis, tampinhas, pincéis, bolas de isopor, tintas, colas coloridas, canudos, lacres de latinhas de refrigerante, latas vazias com tampa e palitos de sorvete. As temáticas afetadas aos recursos didáticos como: chocalhos do barulho, das cores, coloridos, feliz, com lacre, latinhas divertidas e palitos coloridos contemplam um trabalho docente capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos bebês e nas crianças das instituições educativas (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

Figura 6 – Capa do livro: “Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças”, organizado por Chaves, Rubio e Tuleski (2008)



Fonte: Acervo do GEEI (2018).

Na Figura 6, podemos apreciar alguns demonstrativos de móveis e chocalhos compostos por professores e crianças da rede municipal da cidade de Alto Paraná-PR, os quais são resultado da formação docente contínua⁵². Os recursos didáticos

⁵² Trabalho de formação docente continuada, realizado no município de Alto Paraná-PR, sob orientação da Dra. Marta Chaves, iniciado em 2006 com o título: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças”, que resultou em Mostras de Trabalhos, na divulgação em eventos nacionais e na composição do Caderno Pedagógico, no período entre 2007 e 2008. O caderno Pedagógico intitulado: “Brincar e Aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças” foi organizado por Chaves, Rubio e Tuleski (2008). Esse material apresenta vivências com bebês e professores do município de Alto Paraná-PR mediante a composição de móveis e chocalhos. A organização e seleção dos materiais, o planejamento e a didática se fazem presentes, elementos importantes para favorecer o desenvolvimento dos bebês. Nesse âmbito, o trabalho desenvolvido no município de Alto Paraná reconfirma a eficácia dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por proporcionar autoridade aos professores no sentido de conhecerem os processos que desencadeiam a aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, contempla o plano material representado pelos móveis e chocalhos e o plano mental. Salientamos que o contato com esses recursos didáticos promoverá o desenvolvimento psíquico dos pequeninos. O livro em questão, dividido em dois capítulos, contempla primeiramente conhecimentos, história, procedimentos, indicação para a idade como sugestão e as possibilidades das intervenções educativas afetas aos móveis, instrumentalizando os professores no trabalho desenvolvido no Primeiro ano e na Primeira Infância (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

apresentam temáticas, cores e formas diversas. Essa sistematização para a composição dos materiais é, intencionalmente, organizada para possibilitar a contagem, a apresentação dos objetos, das cores, das formas, das texturas e dos tamanhos para os bebês e crianças pequenininhas.

De acordo com Vygotski (2006), Mukhina (1996) e Zaporozet e Lisina (1986), no primeiro ano de vida, o bebê apresenta a comunicação emocional direta com o adulto, que é a atividade guia desse período. Nesse contexto, com os móveis e chocalhos, os professores podem planejar e organizar vivências em que a comunicação com os bebês seja privilegiada, desde a composição dos recursos didáticos até o seu manuseio e diferentes formas de explorar. Com os móveis, os professores podem explorar as texturas dos materiais, os tamanhos, as cores, a quantidade de objetos, além de poderem cantar músicas e contar histórias relacionadas aos móveis. Essas ações pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento da fala, da atenção, da memória, da concentração, da percepção visual, além da ampliação do vocabulário e da contribuição com a estética do espaço educativo (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

Por meio das vivências com os chocalhos, os bebês e as crianças bem pequenas podem pegar, sentir o peso, balançar, ouvir o som produzido, identificar os materiais que estão dentro do objeto, brincar, rolar o recurso didático para buscar, reconhecer o nome do brinquedo, observar as cores, os materiais, as texturas, os formatos, cantar, ouvir histórias, reunir em grupos, tocar, segurar, contar, empilhar e conversar. Nesse contexto, os chocalhos podem desafiar os bebês e as crianças a deslocarem-se no espaço, incentivar o movimento do olhar e da cabeça, explorar as funções psíquicas como a atenção, a percepção, além dos sentidos do tato, da audição e da visão (CHAVES; RUBIO; TULESKI, 2008).

Mukhina (1996) elucida que a fixação do olhar, os movimentos, a linguagem, o andar e a manipulação dos objetos ao redor, em especial, são conquistas que determinam o psiquismo da criança. Conforme o bebê aprende e domina as ações, novas atividades⁵³ entram em vigor e promovem o desenvolvimento mental. Desse modo, reiteramos que as proposições de vivências com móveis e chocalhos podem

⁵³ “Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2016, p. 68).

se configurar em atividades potencialmente motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da Educação Infantil.

Ainda no primeiro ano de vida, Mukhina (1996) afirma que o bebê tem a capacidade de imitar. Na atividade conjunta com o adulto, a imitação pode proporcionar significativas oportunidades para o desenvolvimento infantil.

Na atividade conjunta com o adulto é de grande importância a capacidade de *imitar* o adulto que a criança manifesta durante todo o primeiro ano. Isso proporciona crescentes possibilidades para o ensino (MUKHINA, 1996, p. 83, grifos da autora).

Mukhina (1996) afirma que no primeiro ano de vida, a imitação configura-se em uma importante atividade para os bebês aprenderem o comportamento humano e aprimorarem os processos psíquicos. Assim, por meio da imitação são viabilizadas possibilidades para o ensino, as quais podem ser vivenciadas na realidade com base no comportamento do adulto, o que possibilitará sua própria vivência no meio social. “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Cabe destacar que as vivências com contação de histórias, teatro, dramatizações, músicas e brincadeiras podem impulsionar o desenvolvimento dos bebês e das crianças por possibilitarem a ação conjunta com o adulto. Nesse contexto, elegemos alguns exemplos de intervenções educativas organizadas por Chaves *et al.* (2016), que podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, conforme explicitaremos nas Figuras 7, 8, 9, 10 e 11.

Figura 7 – Intervenções educativas com os expoentes da música brasileira Vinicius de Moraes e Toquinho



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 224).

Na Figura 7, há uma vivência das crianças com as músicas de Vinicius de Moraes e Toquinho. Nessa experiência, os professores elegeram com cuidado esses expoentes da música com o objetivo de apresentar às crianças as letras e os versos que poderiam sensibilizar e ensinar (CHAVES *et al.*, 2016). Por meio das letras das canções, os bebês e as crianças têm a possibilidade de aprender sobre os animais que aparecem nas músicas, explorar seus movimentos, realizar apresentações para os colegas, professores, funcionários e familiares na instituição educativa, trabalhar com as emoções e os desafios. Além disso, num processo de imitação, quando o professor ensina a canção e os movimentos às crianças, estas podem ampliar o vocabulário ao cantarem a música e, assim, aprender palavras e conceitos novos, que para Chaves *et al.* (2016) é o desenvolvimento das capacidades linguística, intelectual, criativa e de imaginação.

Segundo Chaves *et al.* (2016, p. 99), a Literatura Infantil e a Música são expressões da Arte e elementos essenciais para uma Educação Humanizadora por oportunizar às crianças o desenvolvimento de “suas emoções e sentimentos, como também habilidades físicas, coordenação e habilidades intelectuais, como a capacidade de comunicação”.

Juntamente com as crianças, os professores podem ainda, realizar a composição de livretos⁵⁴, para apresentar a biografia dos autores das músicas com os quais aprenderão, ou então reunir as letras das canções, ilustrações e imagens desses expoentes, como podemos apreciar na Figura 8.

Figura 8 – Livreto biográfico com os expoentes da música: Vinicius de Moraes e Toquinho



Fonte: Acervo do GEEI (2017).

Na Figura 8, o livreto biográfico foi organizado com a participação das crianças, o que significa reconhecê-las como sujeitos históricos, que desenvolvem a identidade nas relações sociais e participação ativa no meio (CHAVES *et al.*, 2016).

A composição do material oportunizou às crianças e aos professores a ampliação da linguagem verbal e corporal, bem como a apropriação das grandezas da cultura humana, nesse caso, a Arte (CHAVES *et al.*, 2016).

⁵⁴ O livreto trata-se de um recurso didático sistematizado pela professora Dra. Marta Chaves. O material pode configurar-se em livreto literário ao reunir textos, imagens, ilustrações e informações sobre determinado expoente da literatura, poesia, música ou artes plásticas; ou livreto biográfico ao contemplar a biografia de uma pessoa com relevância histórica. Pode ainda, ser um livreto de registros do desenvolvimento dos bebês e suas vivências (CHAVES, 2011a).

Ao retomarmos nossa discussão sobre a capacidade de imitação dos bebês e das crianças, destacamos também as vivências afetas à dramatização e ao teatro, como ilustra a Figura 9.

Figura 9 – Vivência com fantoches



Fonte: Acervo do GEEI (2016).

Na Figura 9, as crianças estão organizadas em círculo na Colcha Roda de Conversa⁵⁵, enquanto manuseiam fantoches. Nessa vivência, podemos destacar que, por meio do ato imitativo, as crianças recorrem à memória para manusear os fantoches e reconhecer os personagens e suas ações. Ao imitar a professora, que provavelmente contou uma história, e reproduzir a história para os colegas, as crianças incorporam a fala e os gestos humanos.

De acordo com Pereira (2014; 2018), que desenvolveu estudos relacionados ao teatro para bebês, a imitação é muito presente nesta vivência, que pode ser explorada desde os primeiros meses de vida. Nesse sentido, as crianças desenvolvem também a comunicação e experimentam diferentes linguagens e formas de expressão, pois de acordo com Pereira (2018):

⁵⁵ Recurso didático apresentado na seção 2 deste trabalho.

A brincadeira, a repetição, o entusiasmo, a surpresa, a descoberta, o diálogo, a disputa, a alegria, o silêncio, o grito, o movimento, ficar sentado, entre outras ações, provocam-nos a pensar num teatro com bebês que permita essas possibilidades aos bebês, numa situação social de desenvolvimento que é, também, estético (PEREIRA, 2018, p. 179).

Para o autor, o teatro reafirma a condição dos bebês como seres sociais desde o nascimento e contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas e estéticas. Outra possibilidade ressaltada por Pereira (2014) é que o teatro favorece a situação de colaboração entre o adulto e o bebê, de maneira que a prática teatral pode ser um caminho para a superação da competitividade na sociedade e o estabelecimento de uma relação colaborativa.

Para reiterar nossas reflexões referentes à Arte, nos primeiros anos da Educação Infantil, destacamos as vivências com telas, como na Figura 10.

Figura 10 – Vivência com Arte na Educação Infantil



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 220).

A Figura 10 retrata uma vivência com a obra de Aldemir Martins. Por meio da imitação, a criança identifica as mesmas cores usadas pelo artista e tenta reproduzir

a pintura de um pássaro. Destacamos a contribuição dessa experiência para o desenvolvimento da concentração, da atenção, da memória, além dos movimentos motores.

Na Figura 11, podemos apreciar o envolvimento das crianças com a Literatura Infantil que, de acordo com Chaves (2011b, p. 98) abrange as “músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular”.

Figura 11 – Vivência com Literatura Infantil



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 225).

A cena da Figura 11, em que as crianças aprendem a canção popular “Boi da cara preta”, retrata novamente a capacidade de imitação. Num gesto imitativo, um dos meninos aponta o dedo para as palavras como se estivesse lendo, imitando possivelmente o comportamento da professora ao cantar a música ou ler os versos.

Cabe mencionar que, na acepção de Vygotski (2000), o primeiro gesto do bebê é como uma escrita no ar, pois é uma forma de expressão e comunicação. Os momentos em que os bebês e as crianças podem explorar os movimentos e as diferentes formas de linguagem são muito relevantes, pois essas situações contribuem para a formação do pensamento e proporcionam condições para a criança expressar-se por meio da linguagem oral e, futuramente, pela escrita.

Nesse sentido, percebemos como o trabalho proposto com Arte e Literatura Infantil promove condições para a mobilização das funções psicológicas superiores. Para Chaves (2011b, p. 98), a Literatura Infantil assume uma “condição tríplice” no ensino, apresentando-se ao mesmo tempo como “conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico”. Na imagem da Figura 10, por exemplo, podemos confirmar essa condição tríplice da Literatura Infantil, tendo em vista que a canção popular é o conteúdo, enquanto os atos de apresentar o animal, nomeá-lo e ensinar a cantar caracterizam-se como uma estratégia para desenvolver a oralidade, a capacidade linguística e intelectual, além de outras funções psicológicas superiores. Por fim, o trabalho com arte e literatura também se configura como recurso didático-pedagógico quando usa a música no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o aspecto lúdico envolvido nas atividades que demonstramos como exemplos. Assim, citamos também as brincadeiras como estratégia para favorecer o desenvolvimento das crianças na Primeira Infância.

Em suma, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para o desenvolvimento das funções psíquicas (percepção, memória, atenção, etc.) para patamares superiores. [...] (TULESKI *et al.*, 2015, p. 48).

De acordo com as autoras, por meio do ato de brincar, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores e o pensamento abstrato, pois a situação a coloca em condições nas quais necessita falar, lembrar de regras, papéis sociais, apresentar atenção na brincadeira, perceber as reações dos colegas e do ambiente. Nesse sentido, quanto mais brinca, mais aprende e se desenvolve.

Vigotski (2009) ressalta que o brincar e os brinquedos estão muito presentes na Primeira Infância, sendo instrumentos para a aprendizagem de regras e papéis sociais que as crianças assumirão posteriormente. Sendo assim, é necessário que o professor realize intervenções para o pleno desenvolvimento do potencial criativo dos alunos durante as brincadeiras. Possibilitar melhores condições para as crianças aprenderem é contribuir para a formação de seres humanos com rica capacidade de criação.

Para Vigotski (2008) e Vygotsky (1984), quando a criança brinca, ela experiencia papéis sociais e atribui significados aos contextos que estão além de sua realidade, o que eleva suas condições de aprendizagem e possibilita a situação de desenvolvimento iminente. Ressaltamos desse modo, a importância de favorecer as

brincadeiras nas instituições educativas para que as crianças elevem os níveis de conhecimento cultural e intelectual. Nessa acepção, o autor assinala que o brinquedo não deve ser concebido como um objeto sem propósito para as crianças, e defende que quando a criança o manuseia livremente ou está em uma situação imaginária, ela apresenta regras de comportamento. O brinquedo e/ou a brincadeira criam uma zona de desenvolvimento iminente da criança, porque ela apresentará um comportamento além do habitual para a sua idade.

Nesse sentido, Liublinskaia (1973) elucida que, por meio dos jogos, as crianças menores imitam as relações e vivências de suas vidas, pois essa atividade tem caráter histórico, uma vez que representa a cultura e as experiências dos seres humanos de dada época ou região. Apesar de as crianças bem pequenas realizarem ações isoladas durante a prática do jogo, por meio do jogo elas desenvolvem uma atividade mental dinâmica e a comunicação verbal, pois mesmo quando brincam sozinhas, acompanham suas ações e pensamentos com as falas. Portanto, cabe ao professor dirigir a percepção dos pequenos nas vivências com os jogos.

Cabe destacar que de acordo com Prestes (2012), na Primeira Infância, a criança não diferencia a situação imaginária da realidade, visto que há uma tendência para a satisfação imediata de seus desejos. Dessa forma, o jogo a ajudará a desenvolver-se, considerando a humanização e a emancipação como integrantes do processo educativo.

Nesse sentido, a postura e o modo de agir do educador tornam-se modelos de ação da criança pequena, contribuindo para a formação da inteligência e da personalidade infantis: Dessa forma, destacamos a necessária intencionalidade do educador no ato educativo, a relevância de um constante refletir sobre sua presença e atuação no trabalho pedagógico (LIMA, 2001, p. 61).

Lima (2001) menciona que as ações do professor servem como modelos que direcionam e formam as capacidades intelectuais e a personalidade dos bebês e das crianças, em virtude de elas serem capazes de imitar e aprender. Além disso, o professor será o adulto capaz de planejar e organizar a rotina para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dessa assertiva e das contribuições de intervenções educativas detalhadas, nesta seção, podemos pensar sobre quais condições objetivas são favoráveis na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, desde os seus primeiros meses aos três anos de vida. E ainda refletir sobre quais situações

potencialmente motivadoras para a aprendizagem na Educação Infantil são capazes de desenvolver plenamente as capacidades humanas.

A Primeira Infância é considerada por Mukhina (1996) e Vygotski (2006) como uma época de grandes transformações e, portanto, essencial para a vida do ser humano para estabelecer bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por esse motivo, justificam-se as vivências em especial, no início da vida, que proporcionam o contato com a Arte e a Literatura, podendo incentivar diferentes formas de expressão mediante rodas de conversa, música, teatro e brincadeiras.

Desse modo, podemos afirmar a importância de um trabalho docente pautado em um referencial teórico-metodológico capaz de mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e das crianças, correspondendo a uma Educação emancipadora e humanizadora.

Na próxima subseção, discorreremos a respeito da primeira atividade guia que se manifesta no bebê: a atividade emocional. Por meio do enriquecimento e da sistematização dessa atividade guia, os bebês podem aprender e desenvolver capacidades humanas específicas.

3.1 O PRIMEIRO ANO DE VIDA E A ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL – POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Menininha

Menininha do meu coração
Eu só quero você
A três palmos do chão
[...]
Menininha, que graça é você
Uma coisinha assim
Começando a viver
[...]

(MORAES⁵⁶, 1991, p. 20).

Os versos de Moraes (1991) com os quais iniciamos estes escritos retratam o encantamento que sentimos ao olhar um bebê. São pequenos, graciosos e estão iniciando a vida. Nas instituições educativas, como podemos contribuir para o

⁵⁶ Vinicius de Moraes (1913-1980) nasceu no Rio de Janeiro e é compositor de músicas, autor e poeta (MORAES, 2017).

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, se não falam, não andam e não conseguem fazer algo sozinhos?

Nesse sentido, nesta subseção, temos como objetivo refletir sobre as contribuições de autores da Teoria Histórico-Cultural sobre a primeira atividade guia do bebê, após o seu nascimento, denominada “atividade de comunicação emocional”.

Para Mukhina (1996), desde o nascimento, o bebê transita de um meio vegetativo para um ambiente repleto de estímulos, ante os quais os principais sistemas do organismo passam a funcionar nesse novo ser humano. Os reflexos não-condicionados (protetores, de orientação, para a alimentação, de sucção, de preensão e de impulso), considerados como mecanismos inatos, reagem com os estímulos externos, de maneira que se forma a capacidade para assimilação de novas experiências e aquisição do comportamento característico do homem. Os bebês giram a cabeça para procurar um foco de luz, quando seus lábios são tocados, abrem a boca e fazem o movimento de sucção. Mesmo antes do nascimento, o feto apresenta alguns reflexos não-condicionados, como chupar o polegar. Esses mecanismos inatos, inseparáveis do sistema nervoso, asseguram que os bebês possam sobreviver em outras condições após o nascimento, com um novo tipo de alimentação, respiração e temperatura.

Alguns reflexos, como os denominados atávicos, são heranças de nossos antepassados e desaparecem conforme o psiquismo da criança se desenvolve, pois não necessitamos deles para viver em sociedade, por exemplo, o movimento de se arrastar e de preensão. De acordo com Lima (2001, p. 35, grifos da autora), “O cérebro precisa de **exercício** e de dosagem e variação das influências educativas. [...]”. A autora afirma que o cérebro se desenvolve de acordo com as impressões externas obtidas, por meio da atividade infantil. Nesse sentido, quanto mais a criança vivenciar e realizar no processo educativo, com sentido e significado, mais ampliará a rede neural cerebral.

Com a convivência e a mediação dos adultos, os movimentos aprimoram-se e os bebês aprendem a andar e a segurar os objetos (MUKHINA, 1996).

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1996, p. 76, grifos da autora).

Mukhina (1996) salienta que os reflexos não-condicionados das crianças são necessários para a sobrevivência, pois quando são bebês se alimentam e respiram por meio desses mecanismos inatos. Diferente dos filhotes de animais, cujos reflexos não-condicionados asseguram que vivam normalmente – escondem, caçam, alimentam-se, reproduzem – ou seja, a existência é garantida somente pelos instintos, enquanto os humanos precisam aprender o seu comportamento específico. “A criança, portanto, está muito pior servida em matéria de formas inatas de comportamento do que o filhote de animal. O comportamento humano, em todas suas expressões, é algo que precisa ser formado nela” (MUKHINA, 1996, p. 77).

Em conformidade com a autora, salientamos que os bebês precisam aprender o comportamento humano para se desenvolverem. Diferente dos filhotes de animais, cujos instintos garantem a sobrevivência, os humanos necessitam desenvolver as capacidades que serão apropriadas por um processo de aquisição histórica e social, ou seja, com a ajuda do ser mais experiente.

Nos recém-nascidos humanos, os aparelhos auditivos e visuais desenvolvem-se primeiro, devido à maturação do sistema nervoso e, posteriormente, são desenvolvidos os movimentos do corpo, o que diferencia os seres humanos dos animais, cujo desenvolvimento corporal ocorre em primeiro lugar (MUKHINA, 1996). Nesse sentido, a autora destaca que o desenvolvimento dos sentidos ocorre, por meio do enriquecimento da psique.

Os bebês diferenciam-se também dos animais pela necessidade de comunicação e a esse respeito, Vygotski (2006) explica que, após o nascimento, inicia-se o período pós-natal, no qual o bebê comunica as suas necessidades mais primitivas ao adulto, por meio do choro e se afeta com os cuidados recebidos. Para Mukhina (1996), ao nascer, o bebê grita e chora devido ao espasmo do primeiro reflexo respiratório e logo nos primeiros dias, o recém-nascido responde às sensações negativas com o grito ou o choro. Posteriormente, seu choro passa a expressar algum tipo de sofrimento físico ou emocional, de forma que são promovidas suas primeiras reações emocionais.

Nos primeiros meses, o bebê também desenvolve o sorriso que, para Zaporozet e Lisina (1986), constitui um dos elementos mais importantes por mediar a mais simples comunicação emocional entre as pessoas. Nesse sentido, Zaporozet e Lisina (1986) afirmam que a comunicação é uma necessidade do ser humano, uma vez que a espécie humana não consegue viver, trabalhar e satisfazer suas necessidades espirituais e materiais sem a comunicação. Na compreensão dos autores, além de ser uma condição indispensável para a existência do ser humano, a comunicação também é um dos fatores básicos e principais do seu desenvolvimento psíquico de acordo com a ontogenia.

Com base nessa premissa, diante da necessidade de comunicação no processo de trabalho, no materialismo histórico-dialético, este [o trabalho] é um processo de ligação entre o homem e a natureza. Para sobreviver, o homem precisa modificar a natureza, ao passo que o meio [ou a natureza] o modifica também, já que o desenvolvimento de suas capacidades tem relação direta com sua realidade objetiva de vida. Além disso, o trabalho é uma atividade social e coletiva, mediatizada pelos instrumentos e pela necessidade de comunicação (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004) elucida que a linguagem se desenvolveu entre os homens. De acordo com o pesquisador russo, desde os primórdios da humanidade, os órgãos dos sentidos são aperfeiçoados com a influência do trabalho em ligação com o desenvolvimento do cérebro. Dessa forma, até mesmo as modificações anatômicas e fisiológicas do homem foram provocadas pela necessidade do trabalho, assim como a criação de instrumentos para o manuseio e a condução de sua ação.

Salientamos que as condições do meio provocam as necessidades e estas motivam os homens a agirem e se comunicarem. Lima (2001, p. 30) ressalta que o desenvolvimento psíquico acontece por meio dos “processos de educação e comunicação”, com a mediação do adulto. Assim, a integração à cultura humana, não acontece espontaneamente, de modo que o bebê e a criança pequeninha necessitam da sistematização da Educação e do ensino, bem como da ajuda e da orientação constante do adulto para apropriarem-se da herança cultural da humanidade e, para esse processo acontecer, é essencial que haja a comunicação entre os sujeitos.

De acordo com Zaporozet e Lisina (1986), até os seis meses de vida, o bebê apresenta a comunicação emocional direta com o adulto, apesar de frequentemente não reagir aos estímulos no início. Após esse período, o pequeno realiza a

intercomunicação, respondendo aos sorrisos, movimentos, vocalizações, ou até iniciando um contato. Cabe enfatizar que nesse período, o bebê apresenta a primeira necessidade social, denominada “complexo de animação” (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 25, tradução nossa)⁵⁷, que configura uma reação emocional motora dirigida para o adulto. Por esse motivo, conforme mencionamos, no primeiro ano de vida do bebê, a atividade guia que conduz o desenvolvimento psíquico é a atividade emocional direta com o adulto (MUKHINA, 1996; ZAPOROZET; LISINA, 1986; VYGOTSKI, 2006).

O termo utilizado para denominar a atividade guia que se manifesta no primeiro ano de vida do bebê parece contraditório, pois de acordo com Vygotski (2006, p. 286, tradução nossa)⁵⁸, trata-se do estágio de vida em que a criança mais apresenta sociabilidade, porém sua capacidade de comunicação é limitada. “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.

Assim, podemos nos questionar se realmente existe uma comunicação com o bebê e se na instituição educativa, apenas os cuidados com a alimentação e a higiene bastam para que a criança se desenvolva. Nesse contexto, Vygotski (2006) e Mukhina (1996) afirmam que no primeiro ano de vida, devido à ação de colaboração com o adulto, a socialização do bebê é máxima e a comunicação é restrita. Desse modo, superamos as ideias de que bastam os cuidados externos com os bebês para que eles se desenvolvam.

Vygotski (2006) ressalta que a situação de colaboração entre o adulto e o bebê coloca o último em uma condição de máxima sociabilidade, pois depende do outro para satisfazer suas necessidades. No primeiro ano de vida, o bebê não desenvolveu a capacidade da fala, de andar e de comunicação. Por esse motivo, suas formas de comunicação são restritas, assim, há de se enriquecer o primeiro ano de vida com vivências em que a atividade de comunicação emocional seja contemplada e potencializada para favorecer o desenvolvimento de outras capacidades humanas.

⁵⁷ *complejo de excitación* (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 25).

⁵⁸ *El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación* (VYGOTSKI, 2006, p. 286).

[...] Portanto, nos parece mais correto denominar a relação existente entre o bebê da primeira infância e o adulto como relação diretamente emotiva. É emotiva porque firma a expressão por parte do bebê de seus sentimentos e sua percepção do colorido emotivo que oferece o estímulo por parte do adulto. Igualmente, esta interrelação pode ser considerada direta porque o intercâmbio de emoções, a expressão dos sentimentos mútuos pela criança e pelo adulto não está mediatizada por nenhuma outra relação e se manifesta, por assim dizer, em seu aspecto mais puro (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 67, tradução nossa)⁵⁹.

Para os autores, a “atividade de comunicação emocional direta com o adulto” é assim denominada, porque o bebê comunica-se por meio da expressão de suas emoções, em uma relação direta, sem a mediação de algum objeto. Nesse contexto, Zaporozet e Lisina (1986) explicam que logo no primeiro mês de vida, se desenvolve no bebê a forma mais elementar de comunicação com o adulto – comunicação emocional direta – e ao final do primeiro semestre, quando já dominada essa atividade pela criança, outra começa a se manifestar, sendo necessária a mediação por algum objeto ou jogo, em uma relação conjunta (adulto-criança).

Dessa forma, “[...] o adulto representa o primeiro objeto percebido pelo bebê [...]” (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 120, tradução nossa)⁶⁰. Nos estudos de Zaporozet e Lisina (1986), os autores mencionam as pesquisas realizadas com os bebês, nas quais perceberam que, nos primeiros meses de vida, o adulto provoca uma reação emocional direta nos pequeninos, por meio da vocalização, do sorriso, das carícias e do contato visual. À medida que os bebês crescem faz-se necessária, cada vez mais, a mediação da relação adulto-criança com um objeto. De acordo com Zaporozet e Lisina (1986), nos primeiros meses de vida, os bebês não distinguem os adultos, para eles, são todos iguais. Já no segundo semestre de vida, os bebês manifestam atitudes diferenciadas de vários níveis.

Assim, o adulto organiza a percepção do bebê ao falar, trocar, pegar, sorrir, brincar e realizar o contato visual, estimulando todos os seus órgãos e o seu

⁵⁹ [...] Por tanto, nos parece más correcto denominar la relación existente entre el bebé de temprana infancia y el adulto como relación directamente emotiva. Es emotiva por que radica en la expresión por parte del bebé de sus sentimientos y en su percepción del colorido emotivo que ofrece el estímulo por parte del adulto. Igualmente, esta interrelación puede considerarse directa porque el intercambio de emociones, la expresión por el niño y el adulto de sus sentimientos mutuos no está mediatizada por ninguna otra relación y se manifiesta, por así decirlo, en su aspecto más puro (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 67).

⁶⁰ [...] el adulto representa el primer objeto percibido por el bebé [...] (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 120).

psiquismo. Há uma organização entre o adulto e o bebê na comunicação emocional direta, e à medida que o complexo de animação se faz presente, também acontece o desenvolvimento de ações, por exemplo, o levantar das mãos. Quando o bebê domina o seu primeiro ato voluntário (preensão), adquire certa independência do adulto, pois consegue por si só satisfazer algumas necessidades, como pegar um objeto. Dessa maneira, todo o seu psiquismo também se reestrutura para novas experiências e aprendizagens que promoverão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Percebemos a necessidade e a importância de os profissionais que trabalham nas instituições educativas apresentarem os cuidados e as ações com as crianças dos primeiros meses aos três anos. Em especial no primeiro ano, o contato com o adulto, o toque, as palavras, o tom da voz, o ato de nomear os objetos, as partes do corpo, a música, a poesia, a organização da rotina, o olhar, a afetividade são situações importantes para a promoção da aprendizagem dos bebês. Nesse sentido, o estabelecimento do contato visual, físico, emocional, assim como a fala para se comunicar com o bebê são fundamentais nos primeiros meses de vida (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Zaporozet e Lisina (1986, p. 48, tradução nossa)⁶¹ destacam que o adulto é portador da cultura, por isso é indispensável a comunicação da criança com os sujeitos mais experientes, pois estes são capazes de ensinar as atividades humanas aos mais novos.

Já que os adultos, ao cuidar do bebê quase sempre dizem algo a ele, aparentemente, muito em breve este começa a vincular os sons da língua com a presença do adulto. Uma vez que tal linguagem é um traço específico do ser humano – é próprio do homem e mais ninguém! –, o bebê reage mais a esse estímulo que a outros não relacionados de forma tão direta com o ser humano (por exemplo, o olfato, o tato).

Cumpramos evidenciar que, no primeiro ano de vida, o bebê ainda não se apropriou da capacidade de falar. Zaporozet e Lisina (1986) salientam que a linguagem humana

⁶¹ *Ya que los adultos, al cuidar del bebé casi siempre dicen algo a éste, al parecer, muy pronto empieza a vincular los sonidos del lenguaje con la presencia del adulto. Ya que tal lenguaje es un rasgo específico del ser humano – ¡ les es propio tan sólo al hombre y a nadie más! –, el bebé reacciona a este estímulo de forma más pronunciada que a otros no relacionados de forma tan directa con el ser humano (por ejemplo, el olor, el tacto) (ZAPOROZET; LISINA, 1986, p. 48).*

provoca reações nos bebês, que internalizam a fala, os nomes das coisas, de maneira que possibilita o enriquecimento do psiquismo.

De acordo com Lima (2001, p. 54), a linguagem é o “principal sistema de signos existente, construído culturalmente”. Assim, numa comunicação com o outro, primeiramente a criança interioriza a fala, que se apresenta inicialmente como uma linguagem interna no plano mental. Posteriormente, num processo de apropriação da cultura humana, a criança desenvolve a capacidade de falar.

Cabe ressaltar que, na defesa de Prestes (2012), os termos “linguagem” e “fala” utilizados nas traduções das obras originais de Vigotski⁶² para a Língua Portuguesa apresentam equívocos. Para a autora,

[...] A fala é uma categoria da *linguagem* e, portanto, *língua* e *fala* não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à *fala* diz também respeito à *linguagem*, mas nem tudo o que diz respeito à *linguagem* pode ser entendido como *fala*. [...] (PRESTES, 2012, p. 216, grifos da autora).

Prestes (2012) afirma que Vigotski⁶³ utiliza a palavra *retch* para se referir à fala, de forma que a autora ressalta a necessidade de usarmos o termo “fala” para nos referirmos à capacidade de comunicação por meio de palavras.

Nesse contexto, ensinar a fala para os bebês constitui o ato de promover a condição para apropriarem-se dos processos históricos e sociais que a humanidade desenvolveu nos últimos séculos, em relação ao domínio dos signos verbais. Vale lembrar que, para Vygotski (2006), signo se refere a uma produção artificial criada pelo homem e usada como um meio para o domínio do seu comportamento. A apropriação do signo está relacionada a mudanças internas do psiquismo humano.

Sobre esse aspecto, pontuamos a importância de os professores comunicarem-se com os bebês e as crianças, pensando na utilização dos aspectos formais da fala. Com base nessa defesa, justificamos que para Mukhina (1996), o bebê apresenta uma capacidade imensa para aprender devido à plasticidade cerebral. Assim, que possamos favorecer o aprendizado das crianças, apresentando-lhes o que existe de mais elaborado em nossa cultura, desde o início da vida. Enquanto professores, não podemos reproduzir a linguagem (fala, gestos, escrita, ideias) que

⁶² Prestes (2012, p. 207) refere-se às obras *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2005) e *Construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2001).

⁶³ Idem.

circula nos espaços não-formais, tornando secundária a função da escola (BAKHTIN, 2004).

Por vezes, os bebês e crianças que recebemos, vivenciam situações fora das instituições educativas em que os familiares ou responsáveis os deixam na frente da televisão ou de posse de aparelhos eletrônicos como celulares e computadores, quando os próprios adultos também estão respondendo mensagens no “WhatsApp” ou redes sociais. As situações cotidianas de uma sociedade que tem valorizado a comunicação pelas redes sociais e aplicativos de celulares, nas quais comumente as palavras são reduzidas, sem a preocupação com a elaboração de frases ou textos e tampouco se oportuniza o exercício constante da organização do pensamento, da fala e da escrita, eventualmente, os bebês e as crianças são submetidos a vivências em que a linguagem veiculada nas instituições escolares reproduzem tais situações, seja no ambiente, nas palavras dos adultos, na organização da rotina.

Geralmente, diante do uso acentuado dos celulares, os diálogos são mediados por máquinas, a escrita e a leitura são desenvolvidas em um nível básico, em que os erros e as abreviações são permitidos, e por vezes não é necessário escrever, basta enviar uma mensagem de áudio. A comunicação virtual cresce, o encontro entre as pessoas diminui, o que suscita a questão sobre como essa situação interfere na Educação dos bebês e das crianças? Ademais, a comunicação emocional com o bebê pode ser realizada apenas com um ser humano e não com um aparelho eletrônico, de modo que se o adulto estiver ocupado com o celular, quem desenvolverá as capacidades humanas nos bebês? Se a criança passa horas em frente a um computador ou televisão, como se apropriará da fala, como desenvolverá sua atenção aos detalhes, como aprenderá a argumentar, como desenvolverá seu pensamento? Qual o tipo de comunicação favorecerá o desenvolvimento de seu psiquismo: com o adulto ou com um aparelho?

Por esse motivo, afirmamos novamente que principalmente nos três primeiros anos de vida, as crianças necessitam da atenção e dos cuidados do adulto para apropriarem-se da cultura humana.

Com isso, consolida-se o entendimento de que as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Em outras palavras, significa asseverar que na organização do ensino deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito ativo, apreço à arte e ao conhecimento (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 110).

Destacamos a responsabilidade das instituições escolares de proporcionar o contato das crianças com as máximas elaborações humanas, como propõem Chaves e Franco (2016). É na instituição educativa, com a mediação do professor que a criança poderá se apropriar com excelência da fala, ampliar o seu vocabulário e dominar outras formas de comunicação, de linguagem e atividades, com base em uma Educação que leve ao pleno desenvolvimento.

Nessa acepção, os estudiosos Zaporozet e Lisina (1986) assinalam a importância de conversar com o bebê e de sistematizar a comunicação para um melhor aproveitamento pedagógico, de modo a favorecer o desenvolvimento psíquico das crianças nas instituições escolares.

Reiteramos que, nos primeiros anos de vida, é essencial que o professor organize a rotina e o espaço, de modo a favorecer a comunicação entre os bebês e os adultos. A disposição dos móveis, os brinquedos, os recursos didáticos comunicam algo, assim como a fala do professor que orienta e conduz o processo de aprendizagem. Ou seja, esses aspectos favorecem a aprendizagem e os bebês desenvolvem plenamente as capacidades humanas.

Nesse sentido, em consonância com Chaves (2011b) que afirma que a Literatura Infantil pode assumir uma condição tríplice no ensino – como conteúdo, estratégia e recurso –, acreditamos que a comunicação também pode contribuir dessa forma no primeiro ano de vida do bebê, quando essa atividade guia apresenta-se em evidência, por tamanha importância no primeiro ano da Educação Infantil.

Assim, nas instituições educativas, o professor poderá planejar e organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida e de chegada a comunicação com os bebês. Dessa forma, sistematizamos nossa reflexão com base em Chaves (2011b), destacando que a comunicação poderá assumir essa condição tríplice no ensino para as crianças em seus primeiros meses. Podemos pensar a comunicação como conteúdo quando ela assume a função de ser o objeto de estudo no ensino com os bebês. Por seu turno, a comunicação funciona como estratégia quando o professor usa a comunicação para desenvolver as funções psicológicas superiores e como

recurso quando o professor a utiliza para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades humanas no primeiro ano de vida⁶⁴.

Nessa acepção, Chaves (2014) elucida a necessidade de organizar a rotina e o espaço escolar. Assim, o cérebro do bebê captará as informações do meio. Desse modo, as situações de comunicação entre os bebês e com o professor configuram-se como parte integrante e essencial da sistematização do processo de ensino e aprendizagem.

Para Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p. 72), “Nessa perspectiva, levar ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, na criança, exige o oferecimento de experiências ricas e diversificadas, baseadas na vivência dela e no acesso a uma rica cultura”.

Por meio de nossas reflexões, reafirmamos a defesa da Teoria Histórico-Cultural, ao sinalizar a função orientadora da comunicação para o enriquecimento do conteúdo e determinação da estrutura da consciência, pois ao comunicar-se, o sujeito também desenvolve o pensamento e a conduta.

Por meio das discussões relativas à capacidade de comunicação, a primeira atividade guia do bebê, conforme mencionamos, Zaporozet e Lisina (1986) advertem que ela é tão essencial que, quando é insuficiente e empobrecida, pode conduzir a atrasos no desenvolvimento psíquico e físico da criança. Dessa forma, os professores não devem se limitar apenas aos cuidados higiênicos e alimentares, visto que a insuficiência de comunicação influencia o atraso das capacidades motoras, sensoriais e intelectuais, podendo comprometer a parte operacional da atividade intelectual, resultando em crianças apáticas e desinteressadas.

Portanto, para que os bebês apresentem um desenvolvimento pleno, é necessário organizar a comunicação em uma relação estabelecida de forma a provocar a emoção, por meio do contato visual, do sorriso, do toque, da fala, das expressões faciais, do movimento dos lábios. Esse contato é de extrema importância para o desenvolvimento psíquico do bebê, porque ensina a conduta humana e provoca intensas organizações no cérebro para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

⁶⁴ Dr. Vinícius Stein, em uma apresentação na aula da disciplina: Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil, ministrada pela Dra. Marta Chaves, realizada em 16 de setembro de 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação – UEM, com base em Chaves (2011b), sistematizou que a Arte pode assumir uma condição tríplice no ensino, assim como a autora afirma sobre a Literatura Infantil. Assim, Dr. Vinícius Stein propôs que a Arte é conteúdo, estratégia e recurso ao realizarmos as seguintes perguntas respectivamente: “O que?”, “Como?” e “Que materiais?”. Desse modo, pensamos como essa sistematização poderia contribuir para nossas reflexões afetas à atividade de comunicação emocional que os bebês apresentam no primeiro ano de vida.

Salientamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para instrumentalizar a realização de intervenções pedagógicas adequadas no primeiro ano de vida, no qual a comunicação emocional direta com o adulto será a atividade essencial para o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores e como esperança de promovermos as máximas condições de aprendizagem a todos, desde bebês. Nesse âmbito, reafirmamos a relevância de considerarmos a comunicação entre os professores e os bebês e crianças bem pequenas como possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas desde o primeiro ano de vida.

Com a atividade de comunicação emocional direta com o adulto, organizada didaticamente, desenvolve-se no bebê a condição de interagir com as pessoas, por meio do uso de um objeto. As aquisições motoras e intelectuais promoverão condições para a atuação de uma nova atividade guia: a manipulação objetal, abordada na próxima subseção.

3.2 ATIVIDADE MANIPULATÓRIA DE OBJETOS E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA HUMANA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Jogo de bola

A bela bola rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

[...]

(MEIRELES⁶⁵, 2012, p. 11).

⁶⁵ Cecília Meireles (1901-1964) nasceu no Rio de Janeiro, atuou como professora, jornalista, cronista, ensaísta e autora de várias obras de literatura infantojuvenil (MEIRELES, 2012).

Os versos da escritora brasileira que iniciam estes escritos fazem referência a um brinquedo que agrada bebês, crianças e adultos. A poetisa retrata com sensibilidade os movimentos, as cores, a forma e brincadeiras que podem ser exploradas com a bola, em atividades em que os menores aprendem com os maiores, num processo de apropriação cultural. Por esse motivo, escolhemos esse texto poético para introduzir esta subseção que elucidará uma importante atividade guia na Primeira Infância: a manipulação de objetos.

Na subseção anterior, afirmamos que a comunicação é a principal fonte para o desenvolvimento psíquico do homem na ontogenia, pois trata-se de uma condição indispensável para a sua existência. Nesta subseção temos como objetivo compreender a atividade objetual manipulatória que se manifesta entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança.

Durante o primeiro ano ela se habituou a ver, a escutar, a dirigir o movimento das mãos. A partir daí, a criança já não é um ser desamparado e se revela extremamente ativa em seu comportamento e em sua ânsia de estabelecer contato com o adulto. No primeiro ano de sua vida, a criança assimilou a conduta psíquica inicial própria do homem. Agora, depois da pré-história do desenvolvimento psíquico, começa a autêntica história. Os dois anos compreendidos pelo período da primeira infância são de novas e grandes conquistas (MUKHINA, 1996, p. 103).

Para a autora, ao aprender a dirigir o olhar, a audição e os movimentos das mãos, o bebê adquire um comportamento ativo para se comunicar com o adulto. Ao dominar alguns movimentos e formas de comunicação, o bebê seguirá para novas conquistas. Essas conquistas favorecerão o desenvolvimento de outras atividades e contribuirão para a formação das capacidades humanas. Na Primeira Infância, entre 1 e 3 anos de vida aproximadamente, as crianças apresentam como atividade guia a manipulação de objetos.

Nesse contexto, Mukhina (1996) e Vygotski (2006) elucidam que a atividade de comunicação direta com o adulto entra em declínio ao final do primeiro ano de vida e, a partir de então a atividade objetual manipulatória apresenta-se com maior intensidade, e para os autores, essa condição é favorecida devido à conquista da capacidade de se locomover.

Conforme elucidamos na subseção anterior, desde o nascimento do bebê, além das necessidades fisiológicas, também há necessidade social. Por exemplo, o fato de colocarmos o bebê em um berço e disponibilizarmos um brinquedo o insere em uma sociedade na qual se utiliza de um instrumento elaborado pela humanidade, que passou por várias gerações até ser aprimorado e chegar à determinado resultado. Com a convivência entre os adultos ou crianças maiores, a criança aprenderá a nomear os objetos e a usá-los.

Nesse contexto, Mukhina (1996) salienta que, quando o bebê desenvolve o movimento de preensão, ele torna-se capaz de pegar os objetos. No psiquismo do bebê começa a manifestação de outra atividade dominante, chamada de manipulação objetal, ao passo que a primeira – comunicação emocional – torna-se secundária, mas não se extingue. Desse modo, a atividade de manipulação objetal começa a operar no psiquismo e a guiar as ações das crianças para satisfazer suas necessidades. A atividade de manipulação objetal evidencia-se quando a criança passa a utilizar objetos para mediar a sua comunicação com o adulto. Em seguida, os objetos ao redor atraem sua atenção e a criança manuseia-os livremente, e com a mediação do adulto, aprende o que é e para que serve.

Mukhina (1996) assevera que a atividade de manipulação objetal apresenta três fases. Na primeira, a criança usa o objeto de forma indiscriminada e, posteriormente, faz uso apenas de sua função direta e, por último, utiliza-o livremente, mas consciente de sua especificidade. Nesse contexto, para a estudiosa russa, inicialmente a criança experimentará o objeto de várias maneiras e o manuseará indiscriminadamente. No segundo momento, a criança aprenderá a função real do objeto e saberá usá-lo devidamente. Posteriormente, a criança poderá atribuir outras funções ao objeto, mesmo consciente do seu uso real. Por exemplo, o bebê pega um copo e o joga, coloca na cabeça, morde-o, porém depois aprende que o objeto serve para beber algo; posteriormente, em uma brincadeira de faz-de-conta, a criança pode utilizá-lo como um telefone ou um carrinho, mas tem a consciência de seu uso real.

Mukhina (1996) explana que na Primeira Infância, o adulto ensina os nomes dos objetos que estão ao seu redor e a criança os generaliza. Com o desenvolvimento intelectual, experimenta formas mais complexas de pensamento, conseguindo manipular um objeto imaginando que é outro; esse processo é chamado de função simbólica (ou semiótica) da consciência.

Desse modo, para Chaves, Lima e Ferrareze (2012), em defesa da aprendizagem e desenvolvimento, é necessário oferecer aos bebês recursos que promovam desafios, afetividade, experiências, trocas, resolução de problemas e conflitos. Com base nessa afirmativa, apresentamos um recurso didático capaz de promover as situações defendidas pelas autoras, denominado de “Potes de histórias e aprendizagens”, conforme demonstramos com a Figura 12.

Figura 12 – Vivência com o recurso didático Potes de histórias e aprendizagens



Fonte: Acervo do GEEI (2016).

A Figura 12 apresenta uma vivência com os “Potes de histórias e aprendizagens”.

Os Potes de Histórias e Aprendizagens são um recurso didático, discutido e elaborado nos cursos de formação dos Professores da Educação Infantil, e permitem atividades de exploração, observação, comparação, seleção por cor, tamanho, forma. São constituídos por um recipiente com orifícios que acomodará os potes, frascos de condicionador, cremes e outros, permitindo a visualização; deverão ser escolhidos com o objetivo de proporcionar estímulo, vivências e experiências diversas (CHAVES; JARDIM; GABRIEL, 2012, p. 64).

O recurso didático apresentado pelas autoras possibilita um trabalho com as crianças da Primeira Infância para favorecer a atividade de manipulação objetal. São

potes de produtos que podem ser reunidos pelos profissionais da instituição educativa, ou pelos familiares das crianças, os quais devem ser lavados e organizados em um recipiente que comporte os materiais. Para Chaves, Jardim e Gabriel (2012), os potes são de fácil manuseio pelas crianças, não apresentam perigos, são resistentes e suas cores, tamanhos e formas possibilitam experiências favoráveis ao desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação. Podemos contemplar um capítulo sobre o recurso didático em questão no livro intitulado “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras”⁶⁶, organizado por Chaves, Lima e Ferrareze (2012), e cuja capa apresentamos na Figura 13.

Figura 13 – Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras”



Fonte: Arquivo do GEEI (2018).

⁶⁶ O livro denominado “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: estudos e Intervenções pedagógicas humanizadoras” (CHAVES; LIMA; FERRAREZE, 2012) foi elaborado a partir de experiências com a formação contínua de professores no município de Paiçandu-PR, sob orientação da Dra. Marta Chaves, nos anos de 2011 e 2012.

As vivências realizadas com as crianças na Educação Infantil, as quais são demonstradas na Figura 13, por meio da imagem da capa do livro dos professores e coordenadores do município de Paiçandu, PR, bem como em outras imagens nas páginas anteriores, representam as intervenções pedagógicas humanizadoras, como podemos inferir no título.

No referido livro, há um capítulo em que as autoras Chaves, Jardim e Gabriel (2012) destacam o recurso didático “Potes de histórias e aprendizagens” como capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos bebês e nas crianças bem pequenas. Assim, os professores favorecem situações em que os bebês e as crianças vivenciem situações como a ordenação dos potes, classificação por tamanhos ou cores, além de poderem contar histórias, empilhar e criar. As autoras afirmam que a manipulação, as experiências sensoriais e as situações desafiadoras provocadas pelos potes auxiliam no desenvolvimento da concentração, da atenção, da percepção, além de promover a socialização, a interação, a confiança e a autonomia.

Com base nessa premissa, Chaves e Franco (2016) argumentam que entre o primeiro e terceiro ano de vida, no qual o psiquismo da criança está voltado para a necessidade de aprender os nomes dos objetos e suas funções, é extremamente importante que o adulto os nomeie e os apresente por meio das brincadeiras, ampliando o conhecimento das crianças. Com base nessas afirmações, apresentamos uma possibilidade de vivência com Arte para as crianças pequenininhas, em que poderão se apropriar dos nomes das frutas, conforme podemos observar na Figura 14.

Figura 14 – Vivência com Arte nos três primeiros anos da Educação Infantil



Fonte: Chaves *et al.* (2016, p. 222).

Na Figura 14, as crianças bem pequenas realizam uma experiência com Arte. Destacamos a organização no gramado, onde as crianças estão dispostas em cima de uma colcha, a apresentação de uma tela e a composição de uma cesta de frutas representando a obra de arte apresentada aos pequenos. Nessa vivência, as crianças aprendem sobre a tela e a biografia de Aldemir Martins, além de terem a oportunidade de se apropriarem dos nomes das frutas, sua textura, formato, tamanho e sabor. Destacamos que a figura em questão evidencia a importância do ato do professor de organizar experiências nas quais a atividade manipulatória de objetos seja contemplada, orientando a atividade guia das crianças para que novos processos relacionados ao psiquismo possam se desenvolver.

Conforme mencionado por Leontiev (2004) e destacado também por Zaporozet e Lisina (1986), no desenvolvimento dos animais, a formação da conduta tem como principal fonte os elementos biológicos, hereditariamente assimilados na experiência genética. Nos homens, apenas o fator biológico não garante o desenvolvimento de suas capacidades como humano, pois é necessário considerar que o sujeito entre em contato com as experiências sócio históricas, ou seja, a materialidade – produtos da cultura material e espiritual criados pela humanidade para aprender.

Nesse contexto, Leontiev (2004) explica que a aprendizagem é decorrente do contato do sujeito com a cultura humana, de modo que a condição objetiva de vida

promove o desenvolvimento. Assim, a influência do adulto no desenvolvimento psíquico da criança é fundamental nos primeiros meses de vida, capaz de organizar a percepção do bebê e conduzir suas reações de forma mais ativa e por mais tempo. A partir do momento em que os bebês conseguem dominar os atos de percepção, poderão usá-los em outras situações, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ZAPOROZET; LISINA, 1986).

Nessa acepção, demonstramos na Figura 15 uma vivência com o recurso didático denominado “Cesto de tesouros”⁶⁷, em que os bebês e as crianças podem manipular os objetos da cultura humana, bem como se apropriarem dos nomes, dos movimentos para usá-los e de sua função social.

Figura 15 – Vivência com o recurso didático: “Cesto de tesouros”



Fonte: Acervo do GEEI (2016).

Na Figura 15, podemos observar as crianças manuseando os objetos reunidos por familiares e funcionários da instituição educativa, para compor o “Cesto de tesouros”. Nessa vivência, as crianças imitam as ações que observam no

⁶⁷ “Cesto de Tesouros é um recurso didático elaborado pela educadora Elinor Violet Goldschmied, sendo proposto e organizado sob a orientação da Prof^a Dra. Marta Chaves, desenvolvido em diferentes municípios do Estado do Paraná. Trata-se de um cesto de vime, composto por utensílios obtidos com familiares, comunidade e profissionais que atuam na instituição educativa” (CHAVES *et al.*, 2016, p. 49).

comportamento dos adultos. Essas vivências são também oportunidades para os professores apresentarem os nomes dos objetos, suas cores, funções, formas, texturas, materiais e até mesmo contarem histórias e brincarem de faz-de-conta com os pequenos. “A possibilidade de manusear os objetos amplia a experiência do bebê que se vale dos sentidos para manipular, explorar, experimentar e entender o mundo em que vive. [...]” (CHAVES *et al.*, 2016, p. 50).

Dessa forma, os bebês e as crianças podem ampliar suas experiências e oportunizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Mukhina (1996) afirma que na Primeira Infância a criança transfere os interesses que tinha pelo adulto para os objetos. “[...] Quando aprende a manejar os objetos, se torna mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca intencionalmente a reação do adulto (exige sua atenção e seu elogio) (MUKHINA, 1996, p. 54).

Com essas possibilidades, dentre outras, conforme asseveramos, podemos inferir que a criança desenvolve a linguagem, estabelece relações com os objetos e o seu nome, bem como as condições para o desenvolvimento do sensório-motor. À medida que consegue avançar em seu desenvolvimento, por meio da mediação do adulto, no caso o professor que a recebe diariamente na escola, é conduzida à aquisição das formas de comportamento que caracterizam o ser humano.

Dessa maneira, é essencial compreendermos a importância das intervenções educativas na Primeira Infância, cujas vivências proporcionem aos alunos que experimentem, criem, recriem, sintam e superem desafios (CHAVES; JARDIM; GABRIEL, 2012).

Com base nessa premissa, frisamos a importância dos estudos para compreendermos a atividade guia de cada período do desenvolvimento humano. No caso da atividade de manipulação de objetos, é necessário identificá-la e agir para propiciar condições para que as crianças tenham contato com vários tipos de materiais, utensílios, texturas, formas, cores e tamanhos, com o intuito de contribuir para a sua formação e desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores são essenciais para o desenvolvimento dos bebês e das crianças. O professor deve assumir-se como sujeito histórico e social para realizar uma prática humanizadora e não apenas proporcionar momentos de entretenimento para as crianças (CHAVES; LIMA; FERRAREZE, 2012).

Na próxima seção, discorreremos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos primeiros três anos de vida.

4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOS PRIMEIROS MESES AOS TRÊS ANOS

Para aprender

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a falar
É preciso imitar

Para aprender a amar
É preciso começar
Para aprender a dançar
É preciso cair e levantar
Isto é balé?
Balé é.

(CHAVES⁶⁸, 2019, p. 5).

Nos versos que iniciam esta seção, destacamos a relevância que o adulto representa para o bebê e para a criança pequena. Precisamos imitar para aprender, ter um modelo, alguém mais experiente para mostrar como fazer. Para explicar a importância do adulto e de seus ensinamentos, Leontiev (2004, p. 291) escreve:

[...] Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Leontiev (2004) declara que o adulto é essencial para o desenvolvimento das crianças desde o nascimento, por ser o portador da cultura humana e quem ensinará como se comunicar, falar, andar, utilizar os objetos e os comportamentos típicos para viver em uma sociedade. Sem a geração mais experiente, os que nascessem posteriormente seriam incapazes de aprender sozinhos o que a humanidade levou séculos para criar.

⁶⁸ “Para Aprender”, de Chaves (2019) foi composto junto com outros poemas para a realização de procedimentos didáticos na Educação Infantil.

Nesse contexto, nesta seção, temos como objetivo discutir os estudos relativos ao processo de aprendizagem e desenvolvimento e o papel da Educação Infantil para ativar as funções psicológicas superiores desde os três primeiros anos de vida.

Primeiramente, cabe ressaltar que, para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, quando a criança aprende, essa condição desenvolve o seu psiquismo. Nesse sentido, o desenvolvimento não é espontâneo, decorre da aprendizagem. Lima (2001, p. 46) afirma que “[...] a aprendizagem tem papel essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas formadas historicamente e que não se desenvolvem espontaneamente”.

Por esse motivo, questionamos o que os professores podem realizar com os bebês e as crianças no tempo em que permanecem nas instituições educativas, por um período de 4h até quase 12h diárias?

Para superar a ideia de que somente a família tem a responsabilidade de educar e não a escola, defendemos a ideia de que pelo fato de os bebês e as crianças permanecerem grande parte de sua vida nas instituições de ensino, a Educação Escolar pode apresentar uma significativa contribuição para sua formação e desenvolvimento.

Para Chaves, Lima e Ferrareze (2012, p. 64), independentemente de qual seja o motivo pelo qual os bebês e as crianças frequentam as escolas, esses locais devem se constituir como “[...] um espaço de aprendizagem e promoção intelectual”. Sobre essa especificidade da escola, destacada pelas autoras, ressaltamos que as instituições educativas apresentam uma responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente nos três primeiros anos de vida.

Conforme Mukhina (1996, p. 103, grifos nossos),

As transformações quantitativas que a criança experimenta nos três primeiros anos de vida são tão notáveis que certos psicólogos consideram que **o desenvolvimento do homem pode ser dividido em duas metades: do nascimento até os 3 anos e dessa idade pelo resto da vida.** [...].

A autora afirma que os três primeiros anos de idade do sujeito são essenciais para a formação de sua vida, do intelecto e da personalidade. Nesse sentido, precisamos ensinar com intencionalidade os bebês e as crianças até os 3 anos de vida, pois nesse período apresentam grande capacidade para aprender, além das

conquistas referentes à capacidade motora. “Mas seria errôneo pensar que a maturação do cérebro assegura o desenvolvimento dos sentidos do recém-nascido. Esse desenvolvimento se deve à influência das impressões externas que a criança recebe. [...]” (MUKHINA, 1996, p. 80).

Mukhina (1996) enfatiza que a maturação do cérebro do recém-nascido ocorre rapidamente, mas se for privado de estímulos sensoriais, não será capaz de se desenvolver. Assim, é importante que os bebês recebam impressões externas para desenvolverem reflexos mais complexos, que serão a base para a formação do psiquismo.

Nesse mesmo sentido:

Os recém-nascidos têm bilhões de células cerebrais e neuronais, entre as quais se estabelecem conexões, que se multiplicam rapidamente alcançando o incrível número de bilhões, quando o neonato entra em contato com a estimulação exterior (GÓMEZ; HURTADO, 2016, p. 12, tradução nossa)⁶⁹.

Os primeiros contatos do bebê com o mundo real proporcionam inúmeras conexões de aprendizagem, conforme Gómez e Hurtado (2016). Desse modo, salientamos a importância de possibilitar o contato das crianças com o que existe de mais elaborado em nossa cultura, como as diferentes formas de expressão da linguagem humana, por exemplo, músicas, pinturas, teatro, dança e literatura infantil. Os esforços dos adultos nessa direção poderão promover aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desde o seu nascimento.

Mukhina (1996) elucida que, por volta do quarto ou quinto mês de vida, geralmente o período em que os bebês podem ingressar nas instituições educativas, estes começam a selecionar as relações com os adultos, distinguindo familiares de estranhos. A relação que até então era direta com o adulto passa a ser substituída por uma que envolve brinquedos e objetos, chamada de “atividade conjunta do adulto e da criança”.

Mukhina (1996) destaca que, entre 7 e 9 meses, os bebês acompanham com atenção os movimentos e a fala dos adultos, aprendem por meio da imitação, e desse

⁶⁹ *Los recién nacidos tienen miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, que se multiplican rápidamente alcanzando el increíble número de mil billones, cuando el neonato entra en contacto con la estimulación exterior* (GÓMEZ; HURTADO, 2016, p. 12).

modo, desenvolvem a base do psiquismo humano. Nesse período, ocorrem a assimilação da linguagem, o desenvolvimento sensório-motor, o aperfeiçoamento da visão e da audição, o bebê começa a manipular objetos simples. **“As conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”** (MUKHINA, 1996, p. 104, grifos da autora).

Acontecem ainda várias conquistas na Primeira Infância, inclusive a formação dos sentimentos estéticos e também os intelectuais (BLAGONADEZHINA, 1969). Dessa forma, quanto mais rica de sentido e significado for a vivência para as crianças desde bebês, maiores serão as possibilidades de desenvolverem o apreço pelo belo e mais organizado e enriquecido se torna o psiquismo, como expõem Chaves, Lima e Ferrareze (2012).

Na Primeira Infância, também estão as principais conquistas relacionadas à fala e ao pensamento, conforme afirmam Chaves e Franco (2016). Nesse sentido, Vygotski (2000, p. 280, tradução nossa)⁷⁰ destaca que a fala influencia o pensamento, porque a palavra é o “instrumento fundamental” para “distinguir diversos objetos” e “analisar o mundo”. Quando o adulto fala para a criança olhar um brinquedo, esta o distingue no pensamento para realizar a ação.

Ao aprender a palavra, a criança apropria-se da “função de signo” e do “modo mais puro e sensível de relação social”, que “revelam as formas ideológicas gerais da comunicação” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Nos primeiros anos de vida, além da fala, o desenvolvimento motor, a comunicação e a compreensão dos signos permeiam o universo da criança e elas aprendem a dar significados às coisas, na busca de satisfazer seus desejos e necessidades. “O desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas é condicionado pelas condições concretas de vida e educação e, portanto, depende do tempo e do espaço em que as crianças vivem e do acesso à cultura que elas têm. [...]” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

Em consonância com essa afirmação de Lima, Ribeiro e Valiengo (2012), salientamos a necessidade de ensinar aos bebês e às crianças as capacidades

⁷⁰ [...] la palabra distingue diversos objetos, [...] la palabra analiza el mundo, la palabra es el instrumento fundamental del análisis (VYGOTSKI, 2000, p. 280).

humanas, o apreço pelo belo, pela coletividade, pela Arte e Literatura, pois como mencionado, até mesmo as preferências podem ser desenvolvidas.

Nesse sentido, as condições objetivas de vida, nas quais os bebês ou as crianças realizam suas atividades diárias e observam os comportamentos dos adultos determinam o desenvolvimento do seu psiquismo.

Se a vida da criança está organizada, a sua memória enriquece-se com um conteúdo útil, que se vai acumulando sucessiva e gradualmente. Amplia-se o seu horizonte e formam-se o espírito observador e o inquisitivo. O seu raciocínio forma-se não só através de tipos especiais de actividade, nas brincadeiras, no trabalho ou nas aulas, mas também na vida quotidiana em que a sua mente tem que trabalhar activamente para compreender o grande número de fenómenos inesperados e as constantes dificuldades que lhe surgem no dia a dia (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 23-24, grifos nossos).

De acordo com Liublinskaia (1973), quanto mais organizada estiver a vida da criança, mais ela aprenderá e se desenvolverá; por esse motivo, destacamos a importância de as instituições escolares promoverem vivências em que os pequenos possam apreciar e se encantar desde o momento em que chegam ao local até a despedida. É necessário que encontrem o espaço físico limpo, organizado, apreciem literaturas, músicas, entre outras vivências com Arte selecionadas pelo professor, saboreiem as refeições em mesas com toalhas limpas, utensílios apropriados e sirvam-se com o auxílio dos profissionais. No momento do descanso, é necessário que tenham a oportunidade de relaxarem em espaços adequados para a ocasião.

De acordo com a autora russa, para que ocorra o desenvolvimento da psique das crianças, principalmente na idade pré-escolar, é necessária a aplicação de um sistema de orientação pedagógica pensado com cautela, considerando os materiais e objetos selecionados, o espaço, as brincadeiras, as normas e o convívio com os adultos e outras crianças. Ou seja, os bebês e as crianças aprendem a todo o momento, por esse motivo, é essencial que o professor determine as condições para o processo de ensino e aprendizagem. “[...] Comprovou-se, contudo, que aprendem muito mais rapidamente a comer bem quando a apresentação limpa e bonita da mesa **o exige** das crianças. O oleado na mesa permite entornar impunemente a sopa e o leite. [...]” (LIUBLINSKAIA, 1973, p. 16, grifos da autora).

O exemplo citado por Liublinskaia (1973) não se restringe ao aprendizado relacionado à capacidade intelectual. A autora destaca a aprendizagem de um

comportamento social, como portar-se em uma refeição, afirmando que a limpeza e a beleza são aspectos que influenciam positivamente a conduta das crianças. Ao contrário, se encontram uma toalha de mesa suja, essa condição permite que a criança derrube comida ou bebida sobre ela, sem que se sinta desconfortável.

Nesse contexto, a escola possui uma função importante no sentido de organizar a aprendizagem para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das capacidades humanas, pois nessa instituição, os bebês e as crianças realizam atividades que exigem a aquisição de comportamentos sociais, além do desenvolvimento psíquico. Assim, assinalamos que todos os momentos são oportunidades para aprender e se desenvolver. A afetividade e o acolhimento são essenciais e tão importantes quanto a formação e a capacitação dos professores para a sistematização do ensino.

Destacamos que de acordo com Leontiev (2004), cada geração pode se apropriar da cultura produzida pela humanidade por meio daqueles que possuem mais experiência – nesse caso, o professor. Quando o professor ensina ao bebê o nome de um objeto, mostra suas propriedades e como utilizá-lo, é capaz de promover a possibilidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois a criança não somente terá condições de se apropriar do instrumento, como também das operações motoras e psicomotoras nele incorporadas para realizar determinada ação.

A apropriação da cultura humana é realizada conforme o bebê ou a criança participa ativamente das atividades sociais motivadas pelo trabalho coletivo e desenvolve características e aptidões especificamente humanas que se cristalizam em forma de instrumentos, pensamentos, linguagens e saberes. “[...] Este processo coloca-o por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal” (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Nesse âmbito, Isaac Newton (1643-1727) afirma que a condição de quem ensina é determinante para quem aprende, aquele que se apropria do conhecimento e se desenvolve mais, conforme denota a seguinte frase: “Se eu vi mais longe, foi por

estar sobre os ombros de gigantes”⁷¹. A mesma ideia está expressa nos versos do início desta seção.

Com o nascimento, o bebê é inserido na cultura humana para satisfazer suas necessidades de higiene, alimentação e bem-estar. As roupas, móveis, produtos higiênicos, entre outros bens que se encontram disponíveis em sua geração, são as máximas elaborações criadas desde os primórdios para atender ao ser humano. Dessa forma, os bebês de cada geração podem ou não desfrutar as conquistas das gerações anteriores, se forem oferecidas condições para tal.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados 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. [...] Está fora de questão que a experiência individual do 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.** De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifos nossos).

Leontiev (2004) destaca que o sujeito aprende quando está inserido na cultura elaborada pela humanidade e desenvolve suas capacidades⁷² humanas observando e imitando a geração à sua frente.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

⁷¹ Essa metáfora expressa a importância do adulto, que com mais experiência, pode ensinar e colocar as crianças sobre os seus ombros, para que ampliem suas possibilidades de aprender. Cabe ressaltar que essa ideia é também a defesa da Teoria Histórico-Cultural. Podemos encontrar a frase de Issac Newton em: <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/mario-sergio-cortella/2014/07/03/SE-VI-MAIS-LONGE-FOI-POR-ESTAR-DE-PE-SOBRE-OMBROS-DE-GIGANTES.htm>.

⁷² De acordo com Leites (1969), capacidades são qualidades psíquicas que se estabelecem como condições para a realização de determinada atividade.

Sendo assim, segundo Leontiev (2004), se um bebê for isolado do meio⁷³ social que o cerca e das pessoas, não sobreviverá e não aprenderá a viver em sociedade. Nesse âmbito, mesmo que a criança pertença ao gênero “humano” para humanizar-se, precisa aprender e desenvolver capacidades específicas com os adultos.

De acordo com Vigotski e Luria (1996), conforme a criança se apropria da cultura humana, reequipa-se, transformando-se de um ser predominantemente biológico a um adulto cultural. Assim, os autores explicam que a causa das diferenças culturais está no desenvolvimento social e não biológico. Nesse sentido, a organização com os cuidados de higiene, alimentação e rotina podem ser oportunidades para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Destacamos que a aprendizagem e o desenvolvimento para a Teoria Histórico-Cultural são processos que dependem da intencionalidade do professor (LIMA, 2005).

Vigotski (2018, p. 74) explica que o meio “se modifica para a criança a cada degrau etário”. O autor exemplifica que a mesma experiência possui significados distintos para irmãos com idades diferentes e até mesmo se houver alguma “circunstância inata” que impeça a relação da criança com o meio, as funções psicológicas superiores não serão desenvolvidas (VIGOTSKI, 2018, p. 90). O estudioso acrescenta que as crianças são influenciadas pelo meio, apropriando-se de “formas ideais” da cultura humana, a partir de relações externas e depois, transformá-las em “patrimônio interno” (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Com essa perspectiva, reconfirmamos que a aprendizagem se configura como um processo histórico, social e cultural. Desse modo, Mukhina (1996) reafirma o certame em discussão de que o recém-nascido não conseguiria sobreviver sem a ajuda do adulto, por sua dependência para se alimentar, locomover e se comunicar.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a contribuição fundamental das elaborações da Teoria Histórico-Cultural, visto que considera o processo histórico de desenvolvimento humano e as relações sociais dos homens. Por essa razão, evidenciamos o caráter humanizador desse referencial, capaz de oferecer

⁷³ No documentário intitulado “A maçã” – direção de Samira Makhmalbaf. Irã, 1999. Documentário (86 min.) – podemos notar que as condições biológicas não asseguram o desenvolvimento do ser humano. As personagens que interpretam duas irmãs iranianas privadas do contato com as pessoas apresentam comprometimentos na comunicação, principalmente na fala e demonstram não saber a função social dos objetos. Assim, afirmamos com os escritos de Leontiev (2004) que é necessário a convivência com outros mais experientes para apresentar a cultura humana.

proposições aos desafios e enfrentamentos da atualidade, possibilitando nossa instrumentalização para vislumbrar uma educação plena e humanizadora para todos.

Na próxima subseção, refletimos a respeito do papel docente na organização e sistematização do ensino na Educação Infantil, principalmente nos três primeiros anos de vida, com vistas à promoção de atividades potencialmente motivadoras para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4.1 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Ser criança

“Ser criança é dureza –
 Todo mundo manda em mim –
 Se pergunto o motivo,
 Me respondem “porque sim”.

Isto é falta de respeito,
 “Porque sim” não é resposta,
 Atitude autoritária
 Coisa que ninguém gosta!

Adulto deve explicar
 Pra criança compreender
 Esses “podes” e “não podes”,
 Pra aceitar sem se ofender!

Criança exige carinho,
 E sim! Consideração!
 Criança é gente, é pessoa,
 Não bicho de estimação!”

(BELINKY, 2013, p. 10).⁷⁴

O poema da escritora de literatura infantil que inicia esta seção apresenta reflexões relacionadas ao papel do adulto para elevar o nível intelectual dos bebês e das crianças, numa condição humanizadora. Podemos relacionar os versos à responsabilidade dos professores que atuam nos três primeiros anos da Educação Infantil. Aos profissionais da Educação são necessárias condições para contribuir para

⁷⁴ Tatiana Belinky (1919-2013) nasceu na Rússia e chegou ao Brasil com 12 anos de idade. Escreveu vários livros de Literatura Infantil (BELINKY, 2002).

a formação dos bebês e das crianças e, assim, promover a superação da zona de desenvolvimento real e provocar a zona de desenvolvimento iminente.

Nesse sentido, nesta subseção, o objetivo é explicitar as possibilidades de intervenções humanizadoras, por meio da formação contínua de professores, tomando como exemplo alguns municípios paranaenses, cujo resultado se consolidou em ações pedagógicas e recursos didáticos intencionalmente direcionados para a promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Educação Infantil.

De acordo com o artigo 62, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério**” (BRASIL, 2014a, p. 36, grifos nossos). Cabe ressaltar que o parágrafo 1º do artigo 62 da LDB, que assegura a promoção da formação continuada dos profissionais do magistério, foi instituído pela “Lei 12.056/2009” (BRASIL, 2014a, p. 36), o que totaliza uma década desde que foi acrescentado à legislação.

Destacamos que, no Brasil, a formação docente inicial e continuada está assegurada pela legislação. No entanto, é necessário fortalecer essa condição.

Se a todo tempo, novas leis e sistemas são criados, mais do que reunir ou reorganizar criticamente o que já existe em face de sua consolidação, assistimos constantemente ao lançamento de campanhas por parte dos governos, que passam a definir novas diretrizes curriculares, novos programas educacionais, planos de ensino, leis e decretos, que não conseguem, em condições objetivas, se concretizar, quando pensamos em formação inicial e continuada de professores (GIROTTO; CASAGRANDE; PITTNER, 2015, p. 16).

Nessa assertiva, observamos a importância de uma ação efetiva que consolide a Educação para o desenvolvimento humano, iniciando com a instrumentalização dos professores para o processo educativo. Alguns municípios, por exemplo, não oferecem efetivamente a formação continuada, restringindo esse momento de capacitar os profissionais a encontros semestrais nos quais não há possibilidades de aprofundamento dos estudos e enriquecimento das ações educativas, pois geralmente os professores assistem a alguma palestra motivacional que não oferece condições objetivas para sua atuação docente.

Essas condições não se efetivam por meio de cursos e palestras “show” ou temáticas voltadas à motivação pessoal, mas unicamente através de estudos e reflexões que potencializem a prática docente e atribuam ao professor a posição crucial que tem no processo de ensino e aprendizagem (CHAVES *et al.*, 2016, p. 26-27).

As autoras defendem o ponto de vista de que a formação contínua docente deve ser assegurada no sentido de oferecer aos professores momentos para estudos, reflexões, composição de recursos didáticos, vivências com Arte e Literatura Infantil, para se apropriarem das elaborações culturais e fortalecerem a condição de ensinar. Nesse sentido, além de materiais e recursos didáticos de qualidade e espaços adequados para que os bebês e as crianças possam aprender e se desenvolver plenamente, é necessário atender as necessidades específicas de formação de professores, pois esses profissionais serão capazes de “colocar as gerações em seus ombros”, portanto possibilitar a apropriação da cultura, elevando a condição intelectual dos sujeitos, conforme destaca Leontiev (2004, p. 301, grifos nossos):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. **Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.**

Leontiev (2004) destaca a necessidade de cada geração possibilitar o contato com as grandes elaborações humanas para a apropriação da cultura. Nesse sentido, para pensar na Educação integral dos bebês e das crianças bem pequenas, é necessário visualizar o profissional que os auxiliará no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, há que se atribuir como uma prioridade o investimento na capacitação dos profissionais que atuam com crianças, portanto, considerar a formação inicial e contínua de professores.

Nessa vertente, é essencial que o trabalho docente com crianças pequenas seja exercido por profissionais da educação com formação específica, fator de suma importância para que se realize um trabalho educacional capaz de promover o desenvolvimento integral da criança (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 120).

Na busca por uma educação plena, que possibilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desde a Primeira Infância, Chaves e Franco (2016)

defendem a necessidade de aprimoramento dos profissionais que trabalham nas instituições escolares, no sentido de instrumentalizá-los com formações contínuas e vivências de estudos para o fortalecimento do trabalho docente.

[...] O produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto. O adulto aproxima o objeto da criança, inclina seu rosto, fala com ela, e assim fazendo incentiva suas reações de orientação (MUKHINA, 1996, p. 83, grifos da autora).

A autora ressalta a essencialidade do adulto no processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê. Desse modo, o professor poderá contribuir significativamente para o ensino na Educação Infantil, em especial, nos três primeiros anos, ao conversar, dirigir a atenção para algum objeto, apresentar o espaço e orientar o bebê em suas ações (MUKHINA, 1996).

Nesse contexto, Leontiev (2004) defende a ideia de que a função da Educação se apresenta mais complexa, à medida que a humanidade avança. Cabe ressaltar que a Educação escolar é capaz de possibilitar que todos dominem os instrumentos da cultura humana, apropriem-se dos conhecimentos científicos para a compreensão dos fenômenos e realizem intervenções que tragam mudanças para o fortalecimento coletivo. É por essa razão que Leontiev (1983) sinaliza que, no processo de aprendizagem, é importante que o professor determine o objeto da consciência do bebê e da criança.

Pontuamos que quando apresentamos aos bebês e às crianças as possibilidades da cultura humana, não desejamos antecipar sua escolarização, mas oferecer elementos para o desenvolvimento do seu psiquismo. “A principal missão do ensino em cada etapa não é acelerar o desenvolvimento psíquico, mas enriquecer esse desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que essa etapa oferece” (MUKHINA, 1996, p. 64).

Segundo Mukhina (1996), cada período de desenvolvimento apresenta potencialidades a serem enriquecidas com experiências e vivências significativas, de modo que a missão do ensino é aprimorar essas potencialidades. Nesse sentido, o trabalho específico com os bebês e as crianças até os 3 anos de vida deve respeitar as características do período, possibilitando a exploração da comunicação emocional e da atividade objetual – atividades guias em evidência na Primeira Infância. Nesse

contexto, é essencial que sejam garantidas condições de capacitação aos professores.

[...] antes disso, ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação (CHAVES, 2011a, p. 101).

Chaves (2011a) destaca que para ensinar, o professor precisa aprender. Dessa forma, firma-se o papel essencial que os professores possuem para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, tomamos como exemplo, alguns municípios paranaenses, dentre os quais, destacamos Alto Paraná (2006-2008), Presidente Castelo Branco⁷⁵ (2004-2006) e Telêmaco Borba (2013-2016), os quais tiveram como experiência a vivência da formação continuada de professores, que resultou em livros que poderão contribuir para novas reflexões e práticas educativas para os professores de Educação Infantil. O trabalho com os professores foi capaz de enriquecer as vivências dos bebês e das crianças, organizar a rotina e oportunizar experiências com a Arte e a Literatura Infantil.

Em nosso entendimento, a superação do cenário de miséria e a possibilidade de uma educação humanizadora e plena têm como elemento essencial a formação do docente, que na condição de adulto mais experiente é o mediador entre o conhecimento sistematizado e os escolares [...] (CHAVES *et al.*, 2016, p. 20-21).

As autoras asseveram que os professores são essenciais para ensinar os bebês e as crianças em uma relação de mediação. Para a Teoria Histórico-Cultural, o adulto é o portador da cultura humana, portanto, a pessoa mais experiente no processo de aprendizagem. Cumpre destacar a relevância da formação de professores, visando capacitar esses profissionais para atuar no desenvolvimento dos pequeninos.

⁷⁵ Trabalho de formação docente continuada realizado no município de Presidente Castelo Branco – PR, sob orientação da Dra. Marta Chaves e participação do GEEI do qual é líder, com o tema: “Professores repensando a prática: propostas, objetivos e conquistas”, que resultou na publicação do livro com o mesmo nome em 2008. O referido material elenca textos sobre as experiências dos professores com as crianças e retratam temáticas afetas à formação continuada de professores, Literatura Infantil, Diversidade, Jogos e Brincadeiras, Músicas, Saúde, Língua Portuguesa, Inclusão Escolar, Cultura Indígena, Alfabetização, Educação Matemática e Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Os textos que constituem o livro destacam a necessidade de estudos para a organização da prática pedagógica com base na Teoria Histórico-Cultural por considerar o desenvolvimento humano cultural e psíquico como um processo educativo.

A defesa de uma educação humanizadora e plena exige, de forma incontroversa, a escolha por um programa de formação que possibilite a organização de um bom ensino, a valorização dos professores, o máximo desenvolvimento das crianças e a aproximação com familiares e comunidade externa, pois devemos ter em mente que educamos crianças para um tempo em que a miséria e o empobrecimento cultural assumem diferentes formas, nem sempre explícitas, e que compete aos espaços educativos apresentar o que de mais belo, colorido, encantante e significativo a humanidade acumulou historicamente. **Educar nossas crianças exige apreço ao conhecimento científico e às expressões artísticas maximamente elaboradas** (CHAVES *et al.*, 2016, p. 26, grifos nossos).

Conforme a afirmação das autoras, uma educação que possibilite o máximo desenvolvimento dos bebês e das crianças só será possível se fortalecida a base das ações docentes, por meio da Arte e da Ciência, em vivências de formação continuada. Tal condição só se efetivará com estudos e reflexões contínuas para potencializar as intervenções educativas e atribuir a importância do papel do professor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O professor será assim o profissional habilitado a exercer a função de mediação cultural, por meio de uma ação intencional e planejada, a partir das necessidades de desenvolvimento humano de cada criança, considerando o tempo, o espaço, os materiais a serem disponibilizados e os relacionamentos das crianças com adultos e outras crianças (LIMA *et al.*, 2015, p. 33).

Pesquisas demonstram que, dos primeiros meses aos 3 anos de idade, os bebês e as crianças apresentam um potencial para desenvolverem-se intensamente. Logo, de acordo com Lima *et al.* 2015, é essencial que o professor apresente condições para estabelecer uma rotina na qual sejam contempladas vivências específicas de acordo com as atividades de comunicação emocional e a manipulação objetal, atividades guias que se evidenciam no período em questão.

Prosseguindo com essas reflexões, retomamos que no que se refere aos três primeiros anos da Educação Infantil, como mencionamos na subseção 2.2 deste trabalho, a legislação brasileira assegura a Educação Básica para crianças a partir dos 4 anos. Nesse contexto, a Educação para os bebês e as crianças até o terceiro ano de vida encontra diversos enfrentamentos, como a organização da rotina escolar e a qualidade das ações educativas, resultante das condições em que se apresenta a formação específica para os professores que atuam com esse período.

Cabe ressaltar as afirmações equivocadas de alguns profissionais que pressupõem que necessitamos esperar a maturidade da criança, ao afirmarem que os bebês não conseguem realizar grandes coisas, por isso ficam em carrinhos, cadeirinhas, na frente da televisão ou outras situações cuja presença do adulto é secundarizada; essas afirmações podem ser superadas com a formação contínua docente, com ênfase para a atuação nos três primeiros anos da Educação Infantil. A esse respeito, Chaves e Franco (2016) explanam:

[...] as propostas de capacitação devem atribuir especial ênfase aos professores que atuam com as crianças dos primeiros meses aos 3 anos, uma vez que nessa idade ocorre a formação inicial da personalidade humana, a qual serve de base para todo o desenvolvimento posterior; no entanto, o que verificamos na prática são propostas de capacitação em serviço que privilegiam as idades maiores e se esquecem da formação consistente para os educadores que atuam com crianças dos primeiros meses aos 3 anos (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121).

Em geral, a capacitação em serviço não contempla a atuação profissional com as crianças dos primeiros meses aos três anos, entretanto deveria haver maior atenção a esse período, pois é na Primeira Infância que se consolida a base para o desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas superiores. As autoras afirmam que para ocorrer o desenvolvimento pleno da criança, os professores necessitam de uma formação adequada para conhecer as necessidades e características de cada período, e assim, propor intervenções pedagógicas que contribuam significativamente para o processo de aprendizagem.

Enfatizamos que Leontiev (2004, p. 65-66) defende o pensamento de que “[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites da idade de um estágio, pelo contrário, dependem do seu conteúdo [...]”.

Mukhina (1996), Vigotski (2009) e Chaves e Franco (2016) comungam da ideia de que se os métodos educacionais são pensados de acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico dos primeiros meses aos três anos, o adulto e a criança são envolvidos em uma relação com os objetos e os brinquedos, transformando-os em uma atividade conjunta (conforme destacaremos na subseção seguinte). Nessa vivência, o papel do professor é apresentar o mundo material à criança e mediar sua aprendizagem.

Nesse contexto, o professor é essencial para organizar a vida do bebê, assim como o que aprenderá, porque toda a relação com o meio externo depende dessa situação de colaboração (VYGOTSKI, 2006). À proporção que a criança aprende a olhar as situações e objetos mediados pelo professor, ela reage aos sons do ambiente, às diferentes formas de linguagem, e desenvolve o psiquismo e apresenta novos interesses pelo seu entorno.

O adulto representa a materialidade que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, pois é por meio dele que serão apresentados à cultura humana logo no início de suas vidas. “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 2006, p. 286, tradução nossa)⁷⁶. Nesse processo de comunicação do bebê com o adulto, a linguagem é essencial para realizar a mediação da criança com a cultura humana e promover o desenvolvimento psíquico.

Os objetos aparecem e desaparecem do campo visual da criança por vontade dos adultos, desloca-se pelo espaço nos braços de outros. [...] A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa [...] (VYGOTSKI, 2006, p. 285, tradução nossa)⁷⁷.

Vygotski (2006) destaca a importância do adulto – que nesse contexto é o professor – para possibilitar o acesso da criança em seus primeiros meses à materialidade à sua volta e ampliar significativamente as suas vivências e experiências, apresentando os objetos e as situações que possam contribuir para o seu processo de humanização. Nas instituições educativas, os bebês e as crianças em seus primeiros anos de vida, apresentam uma condição de inteira dependência do professor.

Cumprido destacar que nos primeiros anos da Educação Infantil existe uma relação íntima entre o cuidar e o educar. Por esse motivo, para Gómez e Hurtado (2016, p. 10, tradução nossa), “Todo instante na vida da criança constitui um momento educativo”⁷⁸.

⁷⁶ *El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación (VYGOTSKI, 2006, p. 286).*

⁷⁷ *Los objetos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad de los adultos, es desplazado por el espacio en brazos de otros. [...] La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona (VYGOTSKI, 2006, p. 285).*

⁷⁸ *Todo instante en la vida del infante constituye un momento educativo [...] (GOMÉZ; HURTADO, 2016, p. 10).*

Ao pensarmos na Educação dos bebês e das crianças com até 3 anos de vida, consideramos a indissociabilidade com o ato de cuidar (LIMA *et al.*, 2015). As brincadeiras, o descanso, o período da alimentação, do banho, da troca de fraldas – todos os momentos são oportunos para ensinar às crianças o comportamento social, apresentar-lhes os nomes dos objetos, das partes do corpo, de forma a estabelecer mediações para a promoção das funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, Mukhina (1996, p. 82) afirma que “A vida da criança depende inteiramente do adulto. O adulto satisfaz suas necessidades orgânicas: dá alimento, banho, acomoda-a no berço”. Assim, as vivências de cuidados apresentam-se como meios para o ensino, de maneira que em cada ação do professor com o bebê, o profissional pode instigar a percepção dos detalhes no espaço, apresentar os brinquedos, ensinar os movimentos, demonstrar sentimentos por meio dos olhares, do toque afetivo, das expressões faciais entre outras intervenções educativas. As situações de ensino desde a Primeira Infância superam a ideia de espontaneidade, afirmando a importância do papel do professor para conduzir e direcionar a curiosidade, a percepção, a atenção, a memória e a conduta dos bebês e crianças (CHAVES, 2011a).

Encontramos nas afirmações de Chaves e Franco (2016) e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a fundamentação para compreendemos a necessidade da ampliação das vivências dos escolares para além de sua realidade⁷⁹ imediata.

A possibilidade de superar os limites da experiência sensorial amplia drasticamente o mundo da criança. É importante ressaltar que as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu percurso histórico – e todo esse processo da mediação do outro. O adulto nomeia os objetos para a criança e lhes atribui significado (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115).

Chaves e Franco (2016) asseveram que no caso dos bebês que ainda não desenvolveram a linguagem e o pensamento, o que determinará a aprendizagem de suas capacidades humanas será a materialidade presente no espaço escolar e nas ações dos adultos que lhes oferecem os cuidados, bem como a pronúncia correta das palavras e a comunicação repleta de significados.

Nesse período, além da linguagem oral, o desenvolvimento motor, a comunicação e a compreensão dos signos permeiam o universo da criança e elas aprendem a dar

⁷⁹ O termo realidade não se restringe ao redor do escolar, ao contrário, realidade retoma a herança cultural desenvolvida ao longo da humanidade, conforme tem defendido Dra. Marta Chaves em suas elaborações e proposições.

significados às coisas na busca de satisfazer seus desejos e necessidades. Devido a isso, é importante ofertar diversos recursos para o desenvolvimento pleno da criança. Sobre essa questão, Chaves, Franco (2016, p. 109) assinalam que:

[...] a organização do tempo e do espaço justifica-se para favorecer ou instrumentalizar intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, as salas, pátios, corredores, áreas externas e outros espaços ocupados por adultos e crianças devem ser organizados e compostos com diversas cores, formas geométricas, letras, números, ilustrações advindas da arte, de autores e personagens da literatura infantil.

Chaves e Franco (2016) ressaltam ainda que a linguagem se configura no conjunto de todos os elementos que compõem o espaço, desde a estrutura física e estética até as relações humanas. Dessa forma, a linguagem com a qual a criança precisa aprender deve ser a mais rebuscada possível. Entretanto, a comunicação no espaço escolar, essencial nas relações sociais e na aprendizagem das capacidades humanas, está secundarizada, o que representa um significativo problema no desenvolvimento das crianças, em especial nos bebês que necessitam do ser mais experiente para realizar esse processo.

Salientamos que um trabalho amparado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos profissionais, e das crianças dos primeiros meses aos três anos, por proporcionar momentos de estudos, reflexões e planejamento da prática pedagógica nas instituições educativas.

Na próxima subseção, realizamos o levantamento de pesquisas acadêmicas relacionadas à temática deste trabalho e apontamos algumas teses e dissertações que podem contribuir para o fortalecimento de nossos estudos e reflexões.

4.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: ESTUDOS ACADÊMICOS (2010 A 2018)

Aninha e Suas Pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que não de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

(CORALINA⁸⁰, 2017, p. 169).

Os versos da poetisa brasileira que iniciam estes escritos nos trazem reflexões sobre a importância de nos apropriarmos das produções da cultura humana e realizarmos novas contribuições para as gerações posteriores. Podemos apreciar no poema da doceira e escritora, um convite “aos sedentos” por conhecimento para “tomar sua parte” e possibilitar que outros também o façam. Assim, nesta subseção, temos como objetivo apresentar o levantamento de estudos acadêmicos relacionados à temática afeta ao processo de aprendizagem e desenvolvimento nos três primeiros anos da criança e a Teoria Histórico-Cultural. Os trabalhos encontrados são referentes ao período de 2010 a 2018, realizados em diferentes instituições de ensino superior do Brasil.

As teses e dissertações localizadas nos ajudam a responder à questão apresentada na Introdução desta dissertação – “Há produções acadêmicas relativas à Educação nos três primeiros anos de vida?” – e podem contribuir para o aprimoramento dos profissionais da área da Educação. Por meio da sistematização dessas pesquisas acadêmicas, podemos fortalecer os estudos sobre a Primeira Infância pautados na Teoria Histórico-Cultural.

⁸⁰ Cora Coralina (1889-1985), pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi poetisa e contista brasileira, nascida em Goiás (CORALINA, 2017).

As buscas foram realizadas nos catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse empreendimento, selecionamos teses e dissertações que apresentassem no título, resumo ou palavras-chave os seguintes termos: “Aprendizagem e desenvolvimento”, “Educação na Primeira Infância”, “Educação de 0 a 3 anos”, “Educação de crianças pequeninhas”, “Educação de crianças bem pequenas”, “Educação de crianças pequenas” e “Educação de bebês”.

Localizamos 1.357 pesquisas, sendo 1.151 na Capes e 206 na BDTD, no período temporal de 2010 a 2018. Realizamos as leituras dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos para verificar quais apresentavam relação com nossa temática e selecionamos 73 pesquisas da Capes, sendo 44 dissertações e 29 teses. Fizemos o mesmo procedimento com as buscas na BDTD e selecionamos 4 pesquisas, sendo 3 dissertações e 1 tese. Cabe ressaltar que nos resultados que apresentamos, houve o cuidado para não constar trabalhos duplicados e organizamos os dados no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no portal da Capes e da BDTD

Plataforma de busca	Pesquisas localizadas com base nos termos selecionados	Pesquisas selecionadas com base no período e nos títulos	Dissertações selecionadas	Teses selecionadas
BDTD	206	4	3	1
Capes	1151	73	44	29
Total	1357	77	48	30

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

Com esse delineamento inicial demonstrado no Quadro 1, verificamos que de um total de 1.357 trabalhos acadêmicos, a maioria não estava relacionada com a temática “aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos” e constatamos que houve maior quantidade de produção de dissertações (47) do que teses (30), em quase uma década – 2010 a 2018. No Quadro 2 podemos constatar a quantidade de teses e dissertações, relacionadas com a temática, publicadas em cada ano do período mencionado.

Quadro 2 – Publicação das pesquisas por ano, entre 2010 e 2018

Ano	Dissertações	Teses	Total
2010	2	0	2
2011	5	4	9
2012	1	2	3
2013	5	1	6
2014	7	2	9
2015	7	4	11
2016	7	8	15
2017	8	4	12
2018	5	5	10
Total	47	30	77

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

Ao observarmos os resultados sistematizados no Quadro 2, identificamos que em 2012 foram publicadas duas dissertações e não houve publicação de tese. Apreciamos um aumento de publicações entre 2015 e 2017, sendo que em 2015 constatamos o maior número de produções acadêmicas, no período temporal delimitado na busca (2010-2018). De 2010 a 2014 foram publicadas de 2 a 9 pesquisas por ano e de 2015 a 2018, observamos de 10 a 15 publicações anuais.

No Quadro 3, organizamos informações referentes às instituições brasileiras de ensino superior, orientadores, autores e ano das pesquisas relacionadas à temática “aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos”.

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior: orientadores e ano da publicação

(continua...)

Instituição de Ensino Superior (IES)		Orientador	Autor	Dissertação	Tese	Ano	Total
1	Universidade Federal do Paraná	Maria Augusta Bolsanello	Marisa Zanone Fernandes		1	2011	3
		Tania Stoltz	Nelly Narcizo de Souza		1	2013	
		Gizele de Souza	Elisangela Iargas Iuzviak		1	2017	
2	Universidade Metodista de São Paulo	Marcelo Furlin	Beatriz da Silva Faleiro do Nascimento	1		2017	2
		Maria Leila Alves	Patricia Cristina dos Santos	1		2015	
3	Universidade de São Paulo	Tizuko Morchida Kishimoto	Karla Aparecida Zucoloto		2	2011	10
			Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi				
			Fabiana Leite Rabello Mariano		1	2015	
			Karina Cristiane Belz Garcia		1	2018	
		Marieta Lucia Machado Nicolau	Beatriz Mangione Sampario Ferraz		1	2011	
		Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento	Celia Regina Batista Serrao		1	2016	
		Teresa Cristina Rebolho Rego	Maria Paula Vignola Zurawski		1	2018	
		Monica Appezzato Pinazza	Juliana Guerreiro Lichy	1		2014	
		Patrícia Dias Prado	Adriele Nunes da Silva	1		2017	
Shirley Silva	Cleber Nelson de Oliveira Silva	1		2018			
4	Universidade Federal de Goiás	Ivone Garcia Barbosa	Edna Aparecida Costa Vieira		1	2012	3
			Telma Aparecida Teles Martins Silveira		1	2015	
			Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa		1	2017	
5	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Vera Maria Ramos Vasconcellos	Núbia Aparecida Schaper Santos		1	2012	2
			Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de Almeida	1		2014	
6	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Maria Carmen Silveira Barbosa	Gardia Maria Santos de Vargas		1	2014	5
			Carolina Gobbato		2	2011	
			Rosele Martins Guimarães				
		Queila Almeida Vasconcelos	1		2015		
Simone Zanon Moschen	Ivy de Souza Dias		1	2015			
7	Universidade Federal de Minas Gerais	Livia Maria Fraga Vieira	Sandro Coelho Costa		1	2015	2
		Maria de Fatima Cardoso Gomes	Luciana da Silva de Oliveira		1	2016	

Instituição de Ensino Superior (IES)		Orientador	Autor	Dissertação	Tese	Ano	Total
8	Universidade Federal do Amazonas	Michelle de Freitas Bissoli	Arlene Araújo Nogueira		1	2016	2
			Evellyze Martins Reinaldo Pinho	1		2013	
9	Universidade Federal da Paraíba	Fabíola de Sousa Braz Aquino	Vanessa da Cruz Alexandrino	1		2017	1
10	Universidade Estadual de Campinas	Ana Lucia Goulart de Faria	Elina Elias de Macedo		1	2016	2
		Ana Angelica Medeiros Albano	Lucilia Helena Franzini	1		2016	
11	Universidade Federal Fluminense	Jader Janer Moreira Lopes	Ana Paula Gomes Cuzziol	1		2013	3
			Luiz Miguel Pereira		1	2018	
		Tânia de Vasconcellos	Luiz Miguel Pereira	1		2014	
12	Universidade Federal de Mato Grosso	Daniela Barros Da Silva Freire Andrade	Iury Lara Alves	1		2013	1
13	Universidade Federal de Santa Catarina	Eloisa Acires Candal Rocha	Fernanda Gonçalves	1		2014	1
14	Universidade Federal de Juiz de Fora	Núbia Aparecida Schaper Santos	Michelle Duarte Rios Cardoso	1		2016	1
15	Universidade Federal do Ceará	Silvia Helena Vieira Cruz	Ana Paula Cordeiro Marques	1		2018	1
16	Universidade Federal do Piauí	Luis Carlos Sales	Maria Carmem Bezerra Lima	1		2010	2
			Maria Carmem Bezerra Lima		1	2016	
17	Universidade Federal de São Carlos	Maria Aparecida Mello	Waldirene dos Santos Faria	1		2013	3
			Eliane Nicolau da Silva	1		2015	
		Fernando Donizete Alves	Camila Marques dos Santos	1		2015	
18	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rosanne Evangelista Dias	Catia Cirlene Gomes de Oliveira	1		2015	1
19	UNESP – Presidente Prudente	Gilza Maria Zauhy Garms	Silvia Adriana Rodrigues		1	2016	5
			Suelen Cristiane Marcos de Oliveira		1	2018	
		Célia Maria Guimarães	Daniele Ramos de Oliveira		1	2017	
		Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	Thaís Borella	1		2016	
		José Milton Filho	José Ricardo da Silva		1	2017	

Instituição de Ensino Superior (IES)		Orientador	Autor	Dissertação	Tese	Ano	Total	
20	UNESP – Araraquara	Lígia Márcia Martins	Giselle Modé Magalhães	1		2011	3	
			Simone Cheroglu	1		2014		
			Giselle Modé Magalhães		1	2016		
21	UNESP – Marília	Elieuzza Aparecida de Lima	Jeniffer de Arruda	1		2016	3	
			Adriana Pereira Borges Scudeler	1		2015		
		Suely Amaral Mello	Renata Aparecida Dezo Singulani		1	2016		
22	PUC – Rio de Janeiro	Rosalia Maria Duarte	Jacqueline Sobral Mesquita Martins		1	2018	1	
23	PUC – Campinas	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Taciana Saciloto Real Cordao	1		2013	2	
			Daniela Fernandes Lopes Dornelas	1		2017		
24	PUC – Rio Grande do Sul	Marta Luz Sisson de Castro	Karine Isis Bernardes	1		2010	1	
25	Universidade Santa Cruz do Sul	Sandra Regina Simonis Richter	Aline Cardoso Richter	1		2012	3	
			Clarice de Campos Bourscheid	1		2014		
			Amanda de Cassia Borges Ribeiro	1		2017		
26	Universidade de Brasília	Patrícia Lima Martins Penderiva	Carla Patrícia Carvalho de Amorim	1		2017	3	
			Fernanda Müller	Michelle Abreu Furtado	1			2014
			Teresa Cristina Siqueira Cerqueira	Adail Silva Pereira dos Santos	1			2016
27	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Telmo Adams	Cristiane Kessler de Oliveira	1		2011	1	
28	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Renata Sieiro Fernandes	Elaine Ferraresi	1		2015	1	
29	Universidade La Salle	Maria Angela Mattar Yunes	Giorgia Fabiana Vieira dos Santos	1		2016	1	
30	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Maria de Lourdes Pinto de Almeida	Maritania Ferrazzo Minuscoli	1		2016	1	
31	Universidade Nove de Julho	Marcos Antonio Lorieri	Solange Maria de Oliveira Souza	1		2017	1	
32	Universidade Metodista de Piracicaba	Glauca Uliana Pinto	Fernanda Marcelo Brandolise	1		2018	1	

Instituição de Ensino Superior (IES)		Orientador	Autor	Dissertação	Tese	Ano	Total
33	Universidade de Sorocaba	Pedro Laudinor Goergen	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia		1	2014	1
34	Universidade de Londrina	Marta Silene Ferreira Barros	Dayanne Vicentini	1		2017	1
35	Universidade Estadual de Maringá	Heloisa Toshie Irie Saito	Debora Luppi Souto	1		2018	2
		Ângela Mara de Barros Lara	Suzana Pinguello Morgado	1		2011	
36	UNIOESTE – Foz do Iguaçu	Julia Malanchen	Susyane Katlyn Thum de Souza	1		2018	1
Total				47	30		77

Fonte: Organizado pela autora e pelo GEEI (2019).

No Quadro 3, verificamos que as pesquisas selecionadas foram publicadas por 36 universidades brasileiras. As instituições com maior número de trabalhos acadêmicos publicados entre 2010 e 2018 foram: Universidade de São Paulo (USP) (10), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (5) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Presidente Prudente-SP (5).

Os orientadores com maior número de publicações foram: Dra. Morchida Tizuko Kishimoto – USP (4 teses), Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa – UFRGS (3 dissertações e 1 tese), Dra. Sandra Regina Simonis Richter – Universidade Santa Cruz do Sul (3 dissertações) e Dra. Lígia Márcia Martins – UNESP – Araraquara-SP (2 dissertações e 1 tese). Os demais orientadores tiveram um ou dois trabalhos acadêmicos publicados no período pesquisado.

Diante dos dados sistematizados em quadros, sendo total de publicações encontradas (1357), total de trabalhos selecionados (77), período temporal delimitado (2010 a 2018) e os anos em que houveram maior quantidade de publicações, quais instituições de nível superior e orientadores que realizaram as pesquisas, apresentaremos 7 dissertações e 4 teses das selecionadas. Consideramos que estas pesquisas selecionadas podem contribuir com nossos estudos afetos à temática do trabalho e apontar caminhos aos leitores, para reflexões na compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento nos três primeiros anos de vida da criança, com base na Teoria Histórico-Cultural.

A dissertação intitulada “O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança” (PINHO, 2013), de Evelyze Martins Reinaldo Pinho, sob a orientação da Dra. Michelle de Freitas Bissoli, Universidade Federal do Amazonas, traz estudos a respeito da linguagem oral, no período de “zero a três anos”, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural. Pinho (2013) afirma a importância de os professores estabelecerem diálogos com as crianças bem pequenas nas creches, tornando o espaço educativo mais comunicativo e consolidando a autonomia na infância, instigando perguntas, reflexões e o pensamento.

Waldirene dos Santos Faria, em sua dissertação intitulada “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos – a atenção e a memória: uma análise Histórico-Cultural” (FARIA, 2013), sob orientação da Dra. Maria Aparecida Mello, Universidade Federal de São Carlos, ressalta que a atenção e a memória não estão completamente desenvolvidas no

primeiro ano de vida. Para que ocorra o desenvolvimento mais complexo dessas funções psíquicas superiores, é necessário um ensino intencional e planejado. Faria (2013) defende a necessidade de proporcionar experiências culturais e intelectuais para desafiar o psiquismo das crianças, destacando o trabalho docente realizado nas creches, com as crianças até os três anos de vida.

Na pesquisa intitulada “Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural” (SCUDELER, 2015), de autoria de Adriane Pereira Borges Scudeler, sob orientação da Dra. Elieuz Aparecida de Lima, UNESP – Marília-SP, há a defesa de que os bebês aprendem desde o nascimento. Scudeler (2015) elucida que a dissertação buscou identificar e compreender as possibilidades de comunicação emocional com bebês de 4 a 12 meses num Centro de Educação Infantil Municipal, em uma cidade do interior paulista, considerando elementos como o espaço, o tempo, os materiais e os relacionamentos estabelecidos na instituição educativa. Para a autora, a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade devem ser priorizados na Educação Infantil, considerando as relações de afeto e a organização do tempo para ouvir, dialogar e brincar, desde que os bebês iniciam a vida.

A dissertação “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas na primeira infância” (BORELLA, 2016), de Thaís Borella, sob orientação do Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, UNESP – Presidente Prudente, apresenta estudos referentes à apropriação da linguagem humana por meio de vivências organizadas com livros de literatura infantil, para a promoção do avanço dessa função psicológica superior em crianças de 2 e 3 anos de vida. Borella (2016) enfatiza as várias formas de linguagem humana, dentre elas, a linguagem literária, que pode contribuir para a formação da personalidade, auxiliar a compreensão da língua materna, propiciar a capacidade de imitar, ampliar o vocabulário e auxiliar nas capacidades de comunicação e generalização.

Na pesquisa intitulada “Especificidades da docência na Infância: o foco no trabalho com bebês” (ARRUDA, 2016), Jeniffer de Arruda sob orientação da Dra. Elieuz Aparecida de Lima, UNESP – Marília-SP, busca identificar quais são as especificidades da profissão e como o ensino intencionalmente organizado pelo professor pode contribuir com o processo de humanização e aprendizagem dos bebês.

Vicentini (2017) apresenta estudos afetos à formação profissional do professor de crianças de “0 a 3” anos, em sua dissertação intitulada “Formação e ensino na primeira infância: da aparência à essência para uma práxis humanizadora”, sob orientação da Dra. Marta Silene Ferreira Barros, Universidade Estadual de Londrina. Com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, a autora afirma que o professor pode enriquecer sua práxis pedagógica num processo de humanização na Primeira Infância.

A dissertação “O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva histórico-dialética” (SOUZA, 2018b), de Susyane Katlyn Thum de Souza, sob orientação da Dra. Julia Malanchen, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu-PR, aborda a importância de uma prática de ensino que favoreça o desenvolvimento integral da criança, capaz de superar os aspectos restritos aos cuidados e à aplicação de atividades não sistematizadas.

Em “Teatro para bebês, estreias de olhares”, dissertação escrita por Luiz Miguel Pereira, sob orientação da Dra. Tânia Vasconcellos, da Universidade Federal Fluminense, Pereira (2014) elucida que os bebês são seres sociais desde que nascem, pois são capazes de se comunicar e se expressar com as pessoas ao redor. Para o autor, vivenciar o teatro a partir de quando se é bebê, pode ampliar a percepção e favorecer uma construção social baseada na situação de colaboração.

A tese “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem Histórico-Cultural” (NOGUEIRA, 2016), de Arlene Araújo Nogueira, sob orientação da Dra. Michelle de Freitas Bissoli, Universidade Federal do Amazonas, compreende o desenvolvimento da linguagem oral na Primeira Infância, como um processo socialmente mediado pelo professor. Nogueira (2016) buscou destacar as atividades comunicativas que potencializam o desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com os pressupostos teóricos de Vigotski.

Magalhães (2016), em sua tese intitulada “Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino”, sob orientação da Dra. Lígia Márcia Martins, UNESP – Araraquara-SP, elucida que a atividade guia apresenta uma tríade – desenvolvimento, aprendizagem, ensino. A autora afirma que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer parâmetros para avaliar o desenvolvimento humano, com base em conceitos científicos, e favorece a prática pedagógica visando as máximas expressões na Primeira Infância.

Para Silva (2017), que elaborou a tese “O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente”, sob orientação do Dr. José Milton de Lima, UNESP – Presidente Prudente-SP, as relações humanas de qualidade são capazes de garantir a humanização do bebê. Silva (2017) afirma que os professores de creches, ao planejar, organizar, disponibilizar tempo, espaço e materiais para contribuir para o desenvolvimento dos bebês, podem utilizar os movimentos dos pequenos como ponto de partida na orientação da sistematização de vivências afetas à humanização.

Na tese intitulada “Teatro com bebês, enunciações e vivências”, sob orientação do Dr. Jader Janer Moreira Lopes, da Universidade Federal Fluminense, Pereira (2018) destaca que o teatro direcionado para bebês proporciona um notável desenvolvimento, em especial, na comunicação. O autor defende a ideia de que o teatro é uma vivência a ser experienciada por todos, desde bebês, pois favorece a situação imaginária, a brincadeira, a repetição, as emoções e o controle da conduta humana, como o “silêncio, o grito, o movimento, ficar sentado, entre outras ações” (PEREIRA, 2018, p. 179).

Observamos a relevância da contribuição dos trabalhos acadêmicos para reflexões e pesquisas atuais relacionadas à Educação dos primeiros meses aos três anos para instrumentalizar os professores no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que, nos trabalhos selecionados e discutidos, os autores Faria (2013), Pinho (2013), Pereira (2014; 2018), Scudeler (2015), Arruda (2016), Borella (2016), Magalhães (2016), Nogueira (2016), Vicentini (2017), Silva (2017) e Souza (2018b) destacam a importância da mediação entre o adulto e o bebê ou a criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Estes autores concordam que para ocorrer a aprendizagem e/ou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é necessário que haja um planejamento intencional do professor e a organização de elementos que favoreçam essa condição.

Nesse sentido, as discussões apresentadas podem contribuir para a formação docente com os subsídios da Teoria Histórico-Cultural, a fim de instrumentalizar os profissionais da área para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Primeira Infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos estudos sistematizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI, reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural, de origem russa, ultrapassou o século e os limites continentais, apresentando-se fecunda até a contemporaneidade. Nesse sentido, podemos pensar com a ajuda de seus subsídios teórico-metodológicos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento nos três primeiros anos da Educação Infantil, conforme anunciamos na temática desta pesquisa.

Nossas argumentações, nesta pesquisa, foram motivadas pelas experiências profissionais na Educação Infantil e pelas vivências oportunizadas, por meio da atuação no GEEI, em virtude das reflexões concernentes à formação de professores, bem como o trabalho de composição e utilização de recursos didáticos e realização de estudos dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural.

Com base nisso, podemos afirmar que do nascimento aos três anos, cabe nossa especial atenção e cuidado para com os bebês e as crianças bem pequenas, pois as literaturas pesquisadas afirmam que as ideias, os sentimentos, os hábitos morais e os traços de personalidade são desenvolvidos nesse período. Sendo assim, é importante que possamos oferecer elementos para o desenvolvimento do psiquismo dos bebês e das crianças, por meio das intervenções pedagógicas humanizadoras.

A partir dessa assertiva, destacamos o objetivo geral de contemplar estudos iniciais sobre a Primeira Infância, para possibilitar o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas. Apresentamos a questão central, que se firmou como o problema da pesquisa, por meio da seguinte indagação: “Como favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as possibilidades de humanização e emancipação nos três primeiros anos da Educação Infantil?”.

Com a intenção de pesquisarmos como podemos favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma humanizadora e emancipadora, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural no sentido de compreender o seu contexto e os estudos sobre como os bebês e as crianças aprendem e se desenvolvem.

Com base nessa premissa, na segunda seção, contextualizamos a organização da Educação Infantil e o cenário político e econômico brasileiro atual, buscamos estabelecer discussões afetas à legislação e aos documentos orientadores que

apresentam propostas para a Educação e o cuidado dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil, e possibilitamos reflexões acerca das políticas públicas para a Primeira Infância.

Nesse contexto, constatamos que a Teoria Histórico-Cultural pode oferecer subsídios teórico-metodológicos para a Educação Infantil, em especial, nos três primeiros anos. A referida teoria é capaz de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento, primeiramente, porque supera a ideia de que esses processos decorrem da maturação biológica, da hereditariedade ou de aptidões naturais. Leontiev (2004) elucida que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos culturais e históricos, decorrentes das relações sociais.

A Primeira Infância é considerada como uma época de grandes transformações e, portanto, é essencial para a vida do ser humano, para estabelecer bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por esse motivo, justificam-se as vivências em especial, no início da vida, que proporcionam o contato com a Arte e a Literatura, podendo incentivar diferentes formas de expressão mediante rodas de conversa, música, teatro e brincadeiras. Nesse contexto, proporcionar o que existe de mais elaborado na cultura humana para os bebês e as crianças, corresponde também a contribuir para a superação das desigualdades sociais e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento para todos.

Nesse sentido, não podemos restringir o pleno desenvolvimento ao que está posto nos documentos orientadores da Educação Infantil, por exemplo, nos Referenciais Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular e sim, trabalhar com diversas possibilidades para favorecer o aprendizado, principalmente, com a Arte e a Literatura.

Com relação à legislação, vimos que de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), não há garantia de Educação Básica para os bebês e as crianças bem pequenas, visto que o documento focaliza essa etapa do processo educacional apenas a partir dos 4 anos de idade da criança. De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), até 2024 objetiva-se que 50% de crianças dos primeiros meses aos 3 anos estejam em creches ou instituições educativas.

Sabemos que a implementação de políticas públicas educacionais está relacionada com as intenções do Banco Mundial, ou seja, com o avanço do sistema capitalista, causando cada vez mais desigualdade social, cultural e intelectual entre os sujeitos. Para contrapor esse contexto econômico e político, podemos nos pautar

nos referenciais teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, em defesa de uma Educação humanizadora para todas as crianças (CHAVES, 2011a; 2011b; 2014).

Vale destacar que para a Teoria Histórico-Cultural, quanto mais a criança aprende, mais avança em seus níveis de desenvolvimento psíquico, os quais são organizados em períodos, conforme observamos na periodização infantil. Em cada período existe uma atividade dominante que exerce mais influência no desenvolvimento psíquico e por meio da qual a aprendizagem se efetiva.

Os estudos afetos à periodização do desenvolvimento psíquico e acerca das atividades guias que se manifestam na Primeira Infância, denominadas “atividade de comunicação emocional” e “atividade de manipulação objetal” podem servir de base para o professor promover vivências que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, atendendo as necessidades das crianças em seus referidos períodos.

O conhecimento das atividades predominantes em cada periodização da infância pode favorecer a realização de intervenções pedagógicas adequadas, bem como a organização da rotina de forma a mobilizar as funções psíquicas superiores como atenção, percepção, memória e pensamento, além da linguagem oral para os bebês e as crianças.

No primeiro ano de vida do bebê, a atividade de comunicação emocional é direta com o adulto. Conforme o psiquismo do bebê avança, há a necessidade da atividade com a mediação de um objeto. Posteriormente, a atividade emocional entra em declínio e a criança apresenta a necessidade de manipular objetos. Então, a atividade guia que se apresenta por volta de 1 a 3 anos será a atividade manipulatória de objetos.

Por meio das discussões relativas à capacidade de comunicação, Zaporozet e Lisina (1986) advertem que ela é tão essencial, que quando é insuficiente e empobrecida, pode conduzir a atrasos no desenvolvimento psíquico e físico da criança. Dessa forma, os professores não devem se limitar apenas aos cuidados higiênicos e alimentares. A insuficiência de comunicação influencia no atraso das capacidades motoras, sensoriais e intelectuais, podendo comprometer a parte operacional da atividade intelectual, resultando em crianças apáticas e desinteressadas.

Dada a relevância da comunicação no primeiro ano de vida do bebê como condição para se promover a aprendizagem e o desenvolvimento, a capacidade

comunicativa apresenta-se como base para nortear o planejamento e a organização dos professores na prática de ensino para crianças, nos primeiros meses aos três anos de idade.

Acreditamos que a comunicação seja um fator tão importante nos primeiros anos da Educação Infantil, de maneira que se torna necessário sistematizá-la como conteúdo, estratégia e recurso, assim como Chaves (2011b) afirma que a Literatura Infantil apresenta uma condição tríplice para se promover o ensino.

Sobre a Literatura Infantil e a Arte, cabe destacar sua importância para a ação educativa, no tocante ao desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória, da criação, da imaginação, da apropriação e ampliação do vocabulário e da fala, bem como das diversas expressões e formas de linguagem. Por esse motivo, iniciamos cada seção e subseção com versos literários.

Destacamos a essencialidade de os professores terem a oportunidade de estudar os clássicos da Educação, em cursos de formação continuada ou capacitações, para desenvolverem o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil. Os conhecimentos teóricos transformam-se em princípios políticos assumidos pelos profissionais e nortearão as intervenções educativas, as ações pedagógicas, o planejamento e a organização da rotina nas instituições escolares.

Conforme os clássicos da Ciência da História e da Teoria Histórico-Cultural, a materialidade promove a aprendizagem. Quando o bebê tem contato com o espaço bem organizado, a linguagem bem elaborada, os materiais selecionados, o seu psiquismo se desenvolverá com base nas máximas condições. Caso contrário, se o espaço, a linguagem, os materiais forem empobrecidos e secundarizados, a aprendizagem e o desenvolvimento ficarão comprometidos.

Nesse sentido, reiteramos a relevância de os professores compreenderem o modo de organizar o ensino, partindo do ato de conhecer o bebê, a criança e o objeto da aprendizagem para planejar situações que possam promover as ações mentais. Quando o professor conhece o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, pode selecionar as atividades que mobilizem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com mais precisão. Os professores podem ainda realizar atividades carregadas de sentido e significado para os pequenos, criando a necessidade e o motivo às suas realizações.

Uma educação escolar em que o processo para a aprendizagem é organizado e sistematizado adequadamente promove o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores e possibilita a emancipação humana. A Teoria Histórico-Cultural prima pela emancipação, e considera que a vida, desde a concepção, possui possibilidades para se desenvolver plenamente e a educação escolar pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apresentando a materialidade para que isso ocorra.

Com esses estudos, defendemos a instrumentalização dos professores para planejar e organizar o ensino, capaz de contemplar atividades guias específicas das crianças dos primeiros meses aos três anos, que favoreçam as mudanças intelectuais do desenvolvimento infantil para a formação da base do psiquismo e da personalidade.

Reafirmamos que a Teoria Histórico-Cultural apresenta possibilidades para propiciarmos uma Educação plena para todas as crianças, considerando o seu desenvolvimento integral, já que também constitui um referencial teórico-metodológico para instrumentalizar os professores e profissionais das instituições escolares em suas práticas educativas humanizadoras.

REFERÊNCIAS

A MAÇÃ. Direção de Samira Makhmalbaf. Irã, 1999. Documentário (86 min).

AKHUTINA, T. A. R. Luria: uma trajetória de vida. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 111-136.

ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. *In*: FARIA, A. G.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 21-44.

ARRUDA, J. **Especificidade da docência na Infância**: o foco no trabalho com bebês. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

AURÉLIO, Dicionário. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/vigilia>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Examen del Banco Mundial. Washington, DC: BM, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos conhecimentos e competências. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Washington, DC: BM 2011.

BATISTA, C. V. M.; BUFFON, M. B.; VITÓRIO, R. C. Tempos de brincar: A Educação Infantil como um lugar onde se pode brincar. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. v. 2. p. 19-30.

BELINKY, T. **Ser criança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas na primeira infância. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil** promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 10. ed. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em 7/11/2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC; SASE, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 3

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 022/98**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 dez. 1998d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 14. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016b (Edições Câmara).

BRASIL. **Primeira Infância**: avanços do marco legal da Primeira Infância. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC/CE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRECHT, B. A exceção e a regra. *In*: _____ . **Teatro completo em 12 volumes**. 2. ed. Tradução de Roberto Schwarz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 129-160 (Coleção Teatro; v. 12).

CAMPOS, R. A Educação das crianças menores de três anos na cúpula das Américas/OEA: direito ou favor? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2008.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHAVES, M. **Reflexões sobre história e educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. Orientadora: Silvina Rosa. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. Orientadora: Lígia Regina Klein. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Orientador: Newton Duarte. 2011a. 71 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: _____ . (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2012. p. 1-2. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/grupo_pesquisa.html. Acesso em: 21 jul. 2019.

CHAVES, M. **Colcha “Roda de Conversa”**. Maringá, 2013. 3 f. (digitado).

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015.

CHAVES, M. **Versos para brincar e aprender**. 2019 (digitado).

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHAVES, M.; JARDIM, M. C. O.; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com os bebês. *In*: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. **Teoria histórico-cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012. p. 63-72.

CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. **Teoria histórico-cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012.

CHAVES, M.; MAX, A.; MOURA, D. C. R.; WALDMANN, S. C.; SUAREZ, T. A. M. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2016.

CHAVES, M.; RUBIO, R. P.; TULESKI, S. C. (Org.). **Brincar e aprender com móveis e chocalhos**: possibilidades de conquistas de educadores e crianças. Alto Paraná: Coordenação Pedagógica, Maringá: Grupo de Estudos em Educação Infantil, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CHAVES, M.; TEIXEIRA, A. P.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Professores repensando a prática pedagógica**: propostas, objetivos e conquistas coletivas. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2008.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CORALINA, C. **Melhores poemas**. Darcy França Denófrío (seleção). Edla Van Steen (direção). 4. ed. São Paulo: Global, 2017.

FARIA, W. S. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos – a atenção e a memória**: uma análise Histórico-Cultural. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FELÍCIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski**: A Educação na Rússia Revolucionária. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FERREIRA, A. R. Somente 25,6% das crianças de 0 a 3 anos estão na creche. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 30 mar. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4861/somente-256-porcento-das-criancas-de-0-a-3-anos-estao-na-creche>. Acesso em: 22 set. 2019.

FERREIRA, M. C. R.; RAMON, F.; SILVA, A. N. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

GIL, A. C. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? *In*: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86.

GIROTTI, C. G. G. S.; CASAGRANDE, M. A.; PITTNER, M. C. Formação de professores: conquistas e realizações na Educação Infantil. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 13-23.

GÓMEZ, A. M. S.; HURTADO, J. L. **El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2016.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19630-educacao.html>. Acesso em: 17 set. 2019.

KRÚPSKAYA, N. K. **Acerca de la educación pré-escolar**. Tradução de Rolando Peñalver, Félix Mendoza e Luiz del Alba Pérez. Moscú: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, 1997.

LEITES, N. S. Las capacidades. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 433-448.

LEONTIEV, A. N. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. *In*: _____. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. p. 192-249.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83 (Coleção Educação Crítica).

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador**: O ponto de vista da Escola de Vigotski. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (Des) Encontros da Teoria e da Prática. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A.; CHAVES, M.; CIRINO, L. C. M.; SOUZA, L. T. O pedagogo na Educação Infantil: Organização do currículo e do trabalho educativo em uma perspectiva de humanização. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 25-38.

LIMA, E. A.; GIROTO, C. G. G. S.; CHAVES, M. Literatura Infantil, ensino e aprendizagem de estratégias de leitura. *In*: CHAVES, M. (Org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011, p. 79-92 (Formação de Professores EAD).

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M. Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para a Educação de bebês. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2014.

LIUBLINSKAIA, A. A. **O Desenvolvimento Psíquico da Criança (dos 3 aos 7 anos)**. Tradução de Luís Marques Silva. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1973.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância**: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. Orientadora: Lígia Márcia Martins. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MAIAKOVSKI, V. V. **Eu próprio**: Poesia. Tradução, prefácio e notas de Manuel de Seabra. Salvador: Vento Leste, 1979.

MAIAKOVSKI, V. V. **Poesia**. Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/maiakovski/>. Acesso: 20 set. 2019.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012. Campinas. **Exposição na Mesa Redonda...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. *In*: _____. **O capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 2.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Beatriz Berman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MEIRELES, C. **Romanceiro da Inconfidência**: edição comemorativa – 60 anos. São Paulo: Global, 2013.

MORAES, M. C. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, V. **A arca de Noé**: Poemas Infantis. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORAES, V. **Todo amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MOREIRA, J. A. S. Políticas para a Educação Infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, p. 77-96, 2019.

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

NERUDA, P. **Confesso que vivi**: memórias. 6. ed. Tradução de Olga Sawary. Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL; Difusão Editorial, 1978.

NERUDA, P. **Ao pé de sua criança**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/pablo-neruda-ao-pe-de-sua-crianca/>. Acesso em: 20 set. 2019.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche**: uma abordagem Histórico-Cultural. Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2016.

O COMEÇO DA VIDA. Direção de Estela Renner. Brasil. 2016. Documentário (101 min.).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação e Cuidado na Primeira Infância**: grandes desafios. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: Unesco Brasil; OECD, Ministério da Saúde, 2002.

OXFAM. BRASIL. **Retrospectiva 2018**: um ano de muitos desafios. Disponível em: <https://oxfam.org.br/tags/pobreza/>. Acesso em: 17 set. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015a. v. 1.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015b. v. 2.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C.G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-89 (Coleção: Memória da Educação).

PENN, H. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PEREIRA, L. M. **Teatro para bebês, estreias de olhares**. Orientadora: Tânia de Vasconcelos. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, L. M. **Teatro com bebês, enunciações e vivências**. Encontros da arte com a vida. Orientador: Jader Janer. 2018. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Niterói, 2018.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BEBRING, E. R.; BOSCHETTI, I. (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância?**: o trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2013.

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

PUENTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 164-201.

REVISTA VEJA. IBGE: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza. **Revista Veja**, São Paulo, Economia, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/#respond>. Acesso em: 17 set. 2019.

ROCHA, R. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Madalena Matoso. 9. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças**. São Paulo: Salamandra, 2014.

ROMANELLI, G.; CHAVES, M.; BROCA, A. M. S. Música na Educação Infantil, uma escuta sensível da criança. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 13-18.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 115, p. 25-64, mar. 2002.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *In*: _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 19-30 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCUDELER, J. A. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. (Org.). **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Ação educativa. ActionAid, 2007. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA, G. Telêmaco Borba está entre as cidades mais violentas. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, 13 set. 2016. Disponível em: <https://www.diariodoscampos.com.br/noticia/telemaco-borba-esta-entre-as-cidades-mais-violentas>. Acesso em: 17 set. 2019.

SILVA, J. R. **O movimento do bebê na creche**: indício orientador do trabalho docente. Orientador: José Milton de Lima. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SOUZA, P. L. **Anton Semionovitch Makarenko**: contribuições para a educação infantil brasileira na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018a.

SOUZA, S. K. T. **O ensino para crianças de 2 a 3 anos de idade na perspectiva histórico-crítica**. Orientadora: Julia Malanchen. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018b.

STEIN, V. **A Educação Estética**: contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, Catalão, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. F.; CAMPANHA, J. E. T.; CARVALHO, S. B. F. A Educação Infantil enquanto espaço de formação social da mente: alguns princípios para o desenvolvimento na Primeira Infância. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 39-50.

VICENTINI, D. **Formação e ensino na primeira infância**: da aparência à essência para uma práxis humanizadora. Orientadora: Marta Silene Ferreira Barros. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 2000 (Obras Escogidas III).

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: _____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC; Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Psicología Infantil**. Madrid: Machado Libros, 2006 (Obras Escogidas IV).

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009 (Ensaio Comentado).

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia**. Tradução de Arturo Villa Gutiérrez. Madrid: G. Nuñez Editor, 1986.