

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – NÍVEL MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E**  
**CULTURA**

**ROSANE FAGANELLO ZANON**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E**  
**TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**FOZ DO IGUAÇU - PR**

**2022**

**ROSANE FAGANELLO ZANON**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E  
TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**Orientadora:** Profa. Dra. Julia Malanchen

**FOZ DO IGUAÇU - PR**

**2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Faganello Zanon , Rosane

A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. / Rosane Faganello Zanon ; orientadora Julia Malanchen . -- Foz do Iguaçu, 2022.  
137 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. Educação Infantil . 2. Pedagogia Histórico Crítica. 3. Trabalho Pedagógico . I. Malanchen , Julia, orient. II. Título.

**ROSANE FAGANELLO ZANON**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E  
TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



---

**Orientadora – Julia Malanchen**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



---

**Janaína Damasco Umbelino**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)



---

**Lucinéia Maria Lazaretti**

Universidade Estadual do Paraná – Paranavaí (UNESPAR)



---

**Maria Cláudia da Silva Saccomani**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Rosane Faganello Zanon, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 10 de março de 2022.

A todos os professores e professoras da Educação Infantil que, mesmo diante de um contexto social desvalorizante da profissão, lutam incansavelmente pela aprendizagem das crianças pequenas. Minha admiração e respeito!

## AGRADECIMENTOS

Quando olhamos um trabalho acadêmico desta magnitude, deparamo-nos com a impressão de que foi e é algo isolado, mas, pelo contrário, este trabalho revela o envolvimento direto e indireto de muitas pessoas. Para algumas, expresso, aqui, meu profundo agradecimento:

Aos meus pais, Odílio Faganello (*in memoriam*) e Catarina Faganello, que sempre estiveram presentes em minha vida, pelo incentivo, por acreditarem em mim e em meus sonhos e, principalmente, diante das dificuldades financeiras, por jamais deixarem com que faltassem o alimento, o amor e a educação aos seus filhos. Minha gratidão infinita!

A toda minha família, que, de uma forma ou outra, fez-se presente, acreditando e torcendo pela realização do meu sonho.

Ao meu companheiro Diego Antonio Zanon, que sempre me incentivou e partilhou de minhas angústias, acalentando com palavras positivas e de perseverança.

À professora Julia Malanchen, orientadora deste estudo, por ter me escolhido e acreditado no meu projeto, pelos conhecimentos compartilhados, pelas inspirações na luta por uma educação melhor, pela dedicação, comprometimento, humildade e respeito neste período de orientação. Agradeço a oportunidade, você fez com que eu olhasse o mundo com outros olhos. Aprendi muito com você. Gratidão!

A todos os docentes do PPGEN, em especial à Mariângela Garcia Lunardelli, Maridelma Laperuta Martins, Tamara Cardoso André e Chyntia Borges de Moura, pelas disciplinas ministradas durante o curso. Agradeço pela partilha de conhecimentos, dedicação e comprometimento com o ensino.

Às professoras Lucinéia Maria Lazaretti e Janaína Damasco Umbelino, por aceitarem prontamente o meu convite para a banca de qualificação e pelas preciosas contribuições à minha pesquisa. Senti-me privilegiada. Toda minha admiração e gratidão!

Aos amigos e colegas Rafaela Cristina Johan, Andiará Drielli de Oliveira e Calebe Fontanele, vocês marcaram minha trajetória. Agradeço pelas alegrias, angústias e anseios compartilhados, mas, principalmente, por todo o apoio e incentivo nos momentos de desânimo.

Às amigas e colegas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medianeira, Paraná, pelo apoio, parceria e por compartilharem diariamente comigo conhecimentos que fizeram e fazem a diferença na minha profissional e pessoal. Gratidão!

Às professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Medianeira, que participaram dos meus grupos de formação continuada e, com toda a experiência docente que possuem, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todos os professores e professoras comprometidos com a escola pública, e outros muitos, que dividiram seus conhecimentos com respeito e responsabilidade ao longo da minha formação. Meu respeito e agradecimento.

À minha banca de defesa, composta pelas professoras e pesquisadoras Lucinéia Maria Lazaretti, Janaína Damasco Umbelino e Maria Cláudia da Silva Saccomani, que aceitaram contribuir com esta produção, direcionando sugestões valiosas que muito me ensinaram e iluminaram minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação do Paraná (HistedoPR/Unioeste), do qual me orgulho em fazer parte.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação dos principais elementos para o planejamento pedagógico.....	64
<b>Figura 2</b> - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin ..	67
<b>Figura 3</b> - Representação gráfica da proporcionalidade inversa dos conteúdos de formação operacional e dos conteúdos de formação teórica de acordo com os períodos de desenvolvimento da criança.....	82
<b>Figura 4</b> - Capa ilustrativa do livro “O Sanduíche da Maricota” .....	105
<b>Figura 5</b> - Personagens de feltro da história “O Sanduíche da Maricota”, confeccionados pela autora .....	108
<b>Figura 6</b> - Cartaz com imagens ilustrativas sobre alimentos saudáveis e não saudáveis .....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa .....	109
<b>Quadro 2</b> - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Ciências da Natureza .....	116
<b>Quadro 3</b> - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Educação Física.....	119
<b>Quadro 4</b> - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Matemática .....	123

ZANON, Rosane Faganello. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa dedica-se a propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional, com as crianças de dois e três anos, que tenham como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica. Partindo da ideia de que a infância é um momento privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e que esses processos precisam superar as práticas cotidianas em direção à organização de ações educativas mediadoras e promotoras das máximas possibilidades de desenvolvimento, reitera-se a essencialidade de organizar uma prática pedagógica pautada na teoria e que articule entre os conteúdos escolares e as formas mais adequadas para a aprendizagem da criança pequena. No decorrer dos anos, a Educação Infantil angariou significativas conquistas referente ao trabalho pedagógico por pesquisadores na área da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, muito ainda precisa avançar, em especial quando o foco é a ação intencional do professor por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, superando o conhecimento tácito e visando à democratização de um ensino infantil de qualidade e à garantia da socialização do conhecimento. Diante disso, e a partir do objetivo geral da pesquisa já elencado, destacamos como objetivos específicos: a) descrever os principais elementos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar o trabalho pedagógico intencional; b) sistematizar os principais elementos para a organização do planejamento pedagógico para crianças de dois e três anos a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; c) elaborar proposições didáticas para subsidiar a ação docente no ensino de crianças de dois e três anos fundamentados pela Pedagogia Histórico-Crítica. O primeiro capítulo destinou-se a esclarecer os fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos, destacando a essencialidade em superar um ensino naturalizante, promovendo a apropriação dos conceitos científicos por meio do ensino intencional, com destaque para a promoção das funções psíquicas superiores percepção e linguagem. O segundo capítulo expôs os principais elementos que precisam ser considerados pelos professores para o planejamento pedagógico articulando entre a tríade conteúdo, forma e destinatário. O terceiro e último capítulo explicitou a sistematização de proposições didáticas contemplando as disciplinas curriculares de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Educação Física e Matemática, demonstrando a possibilidade e articulação no trabalho pedagógico com os principais elementos do planejamento. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica a partir dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica e do método dialético.

**Palavras-Chave:** Trabalho Pedagógico; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil; Planejamento.

ZANON, Rosane Faganello. **The organization of pedagogical work for two and three-year-old children in the light of Historical-Critical Pedagogy**. 2022. 137 f. Dissertation (Master's in Teaching) – Postgraduate Program. Area of concentration: Science, Technology, Languages and Culture. State University of Western Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022.

## ABSTRACT

The present research is dedicated to proposing methodological elements for pedagogical and intentional planning, with children aged two and three, based on Historical-Critical Pedagogy. Starting from the idea that childhood is a privileged moment for the child's learning and development, and that these processes need to overcome everyday practices towards the organization of educational actions that mediate and promote the maximum possibilities of development, the essentiality is reiterated. to organize a pedagogical practice based on theory and that articulates between school contents and the most appropriate ways for young children to learn. Over the years, Early Childhood Education has achieved significant achievements regarding pedagogical work by researchers in the area of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, however, much still needs to be advanced, especially when the focus is the intentional action of the teacher. through scientific, artistic and philosophical knowledge, overcoming tacit knowledge and aiming at the democratization of quality early childhood education and guaranteeing the socialization of knowledge. In view of this, and from the general objective of the research already listed, we highlight as specific objectives: a) describe the main elements of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy to support the intentional pedagogical work; b) systematize the main elements for the organization of pedagogical planning for two and three year olds from the perspective of Historical-Critical Pedagogy; c) to elaborate didactic propositions to support the teaching action in the teaching of two and three year olds based on Historical-Critical Pedagogy. The first chapter was intended to clarify the theoretical and methodological foundations for pedagogical work with two and three-year-old children, highlighting the essentiality of overcoming a naturalizing teaching, promoting the appropriation of scientific concepts through intentional teaching, with emphasis on the promotion of higher psychic functions, perception and language. The second chapter exposed the main elements that need to be considered by teachers for pedagogical planning, articulating the triad content, form and recipient. The third and last chapter explained the systematization of didactic propositions covering the curricular subjects of Portuguese Language, Natural Sciences, Physical Education and Mathematics, demonstrating the possibility and articulation in pedagogical work with the main elements of planning. The work was carried out through bibliographic research from the foundations of the historical-critical pedagogical theory and the dialectical method.

**Key words:** Pedagogical Work; Historical-Critical Pedagogy; Child education; Planning.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	21
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	21
<b>1.1 O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica</b> .....	26
<b>1.2 A superação de um do ensino naturalizante em defesa do ensino desenvolvente para crianças nas instituições de Educação Infantil</b> .....	31
<b>1.3 A aprendizagem dos conceitos cotidianos em direção à apropriação dos conceitos científicos pela criança pequena</b> .....	35
<b>1.4 A promoção das funções psíquicas superiores em consonância com o ensino desenvolvente</b> .....	42
1.4.1 Percepção e linguagem como funções em destaque na primeira infância .....	45
<b>CAPÍTULO II</b> .....	54
<b>2 OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS</b> .....	54
<b>2.1 O destinatário: um enfoque na periodização do desenvolvimento infantil para crianças no segundo e no terceiro ano de vida</b> .....	67
<b>2.2 Conteúdos escolares: o que ensinar?</b> .....	79
2.2.1. Objetivos .....	83
<b>2.3. A forma: delimitando caminhos para o ensino de crianças pequenas</b> .....	85
2.3.1. Encaminhamentos metodológicos.....	85
2.3.2. O espaço, os recursos materiais e o tempo na organização do ensino .....	86
2.3.3. Avaliação.....	92
<b>CAPÍTULO III</b> .....	98
<b>3 PROPOSIÇÕES ORIENTATIVAS PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE</b> .....	98
<b>3.1 Proposições didáticas para a Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica</b> 100	
3.1.1 Língua Portuguesa.....	102
3.1.2. Ciências da Natureza.....	110
3.1.3. Educação Física.....	117

3.1.4. Matemática.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação os encaminhamentos metodológicos para a efetivação do trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil de dois e três anos de idade, alicerçados nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A escolha dessa temática decorreu de inquietações da prática docente advindas de pouco mais de doze anos de dedicação exclusiva ao ensino de crianças pequenas, como professora, coordenadora pedagógica e diretora dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Medianeira, no estado do Paraná.

Consideramos importante explicitar que os motivos que me levaram a investir e buscar aprofundamentos sobre o ensino para crianças pequenas foi o meu trabalho como coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medianeira (SMEC), função essa que me permitiu um olhar mais atento para todo o processo de ensino ofertado nos CMEIs. Todavia, esse olhar somente foi possível com estudos efetivados com a equipe pedagógica da SMEC, acompanhamento e orientação *in loco*, e também com direcionamentos e formações contínuas realizadas pela professora Dra. Lígia Márcia Martins, a qual assessorou pedagogicamente o município, no período de 2017 a 2021, evidenciando, entre os aspectos trabalhados, a importância do ensino sistematizado com base nos conteúdos escolares desde a Educação Infantil.

Mediante a isso, e em uma das conversas que realizei com a professora Lígia, apresentei minhas inquietações e desejo em fazer mais pela Educação Infantil do município. Na ocasião, também expressei o interesse em cursar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Nível Mestrado), com a ideia em pesquisar sobre a organização do ensino para crianças pequenas, e ela, atenciosa e gentil como sempre, encorajou-me e afirmou a necessidade de estudos na área. Foi quando busquei entre as universidades mais próximas, pois naquele momento não teria possibilidade de afastamento do trabalho para estudo, aquela que tinha a linha de pesquisa e professores habilitados para esse foco. Assim, encontrei na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Foz do Iguaçu, professores habilitados.

Com isso, em 2019, inscrevi-me e fui aceita como aluna especial na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, área de concentração Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura da UNIOESTE, na disciplina de Práticas de ensino em leitura, escrita e oralidade em contextos de plurilinguismo com as professoras Mariângela Garcia Lunardelli e Maridelma Laperuta Martins, a quem tive a honra de conhecer – e me apaixonar pelo trabalho por elas realizado e, principalmente, pelos conhecimentos compartilhados.

Nesta mesma turma, conheci a professora Rafaela Cristina Johann, orientanda da professora Julia Malanchen, que me fez um convite para participar de um curso de extensão da Pedagogia Histórico-Crítica, já que havia percebido meu interesse em estudar mais sobre essa teoria. Assim, inscrevi-me no curso e participei de cinco encontros de estudos, leituras e debates, oportunidade em que conheci a professora Julia Malanchen e me encantei pelas palavras e conhecimentos expressos nas formações. Busquei, então, por suas produções e dediquei-me a leituras e estudos com o anseio de saber mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Então, no final de 2019, inscrevi-me para a seleção para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da UNIOESTE. A cada resultado das provas que realizava, meu coração ansiava por este sonho. Após o resultado final e ser selecionada como aluna regular, tive a honra em ter como orientadora a professora Julia Malanchen, que comungou da minha ideia e pretensão para a produção deste trabalho.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional, com as crianças de dois e três anos, que tenham como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de que se possa orientar os professores na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacando os principais elementos presentes na teoria que medeiam a prática docente fundamentada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, superando, assim, a proliferação e a defesa de ideias e ações que enaltecem a cotidianidade e o espontaneísmo para essa modalidade de ensino.

A infância é um momento privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e, para isso, as ações de ensino precisam superar as práticas cotidianas em direção à organização de ações educativas mediadoras e promotoras das máximas possibilidades de desenvolvimento. Deste modo, cientes de que o processo histórico de ensino na Educação Infantil é recente, mas que, mesmo assim, precisa de um olhar comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, reiteramos a essencialidade em pensar uma organização pedagógica que articule os conteúdos escolares e as formas adequadas para a emancipação do indivíduo.

Em busca de aprofundamento e luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade e da garantia da socialização do conhecimento, elencamos a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento pedagógico, a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação psicológica, e ambas sustentadas pelos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, que permite analisar e compreender o processo de desenvolvimento humano diante da perspectiva histórica e social.



O Materialismo Histórico-Dialético tem como concepção a sociedade fundada no trabalho, e é por meio do trabalho consciente que o homem se forma homem e produz os meios para satisfação de suas necessidades. Mediante a realização e a concretização da vida material objetivada por ele é que ocorre a apropriação dos instrumentos, modificando, adaptando a natureza e promovendo suas funções psíquicas superiores. Por isso a importância desse método para compreender o homem, a sociedade e a educação e poder contribuir para a transformação.

A Psicologia Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Vygotski<sup>1</sup> (1896-1934) e vem proporcionando grandes implicações no campo educacional, fundamentando a importância da mediação social no processo de desenvolvimento humano. Deste modo, pensar o homem como um ser em constante transformação é assegurar que o que não lhe é dado pela hereditariedade precisa ser produzido pelas relações sociais, neste caso, pelo trabalho educativo. Contudo, questionar-se como o ser humano aprende e se desenvolve e qual a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento humano são princípios essenciais esclarecidos pela Psicologia Histórico-Cultural para organizar a prática educativa na Educação Infantil.

Para compreender como a criança aprende e se desenvolve e, assim, propor um trabalho educativo, faz-se necessário conhecer a periodização, neste sentido, pensar na criança de acordo com o contexto histórico e social, a fim de promover o máximo desenvolvimento humano, respeitando suas especificidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que direciona o trabalho educativo e objetiva o ensino como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a ação pedagógica precisa ser um processo mediado que tem como intencionalidade a transformação do indivíduo. Contudo, para pensar e fazer educação no contexto infantil, é primordial conhecer a prática social que se estabelece continuamente e o planejamento calcado na *tríade conteúdo, forma e destinatário* (MARTINS, 2013).

O que fundamenta a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural é considerar que o que é objeto para uma é condição para a outra (MARTINS, 2016b). Deste modo, “[...] o objeto de estudo da psicologia – desenvolvimento psíquico – é condição para a atuação pedagógica e vice-versa: o objeto de estudo da pedagogia – o ensino – é condição para a promoção do desenvolvimento humano (MAGALHÃES; MARTINS, 2021, p. 24). Em outras palavras, a Psicologia visa a compreender as leis do desenvolvimento humano, no entanto, para que esse desenvolvimento aconteça, é

---

<sup>1</sup> Devido às diferentes grafias do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotski – Vygotsky, Vygotskii, Vygotski, Vigotsky, entre outras –, neste texto optou-se por Vygotski, exceto em relação às referências bibliográficas, em que será mantida a grafia do texto original.

imprescindível que ocorra a aprendizagem mediada pelos signos, resultando nas apropriações e nas internalizações, que, por sua vez, irão promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse viés, a Pedagogia tem como pressuposto a organização do ensino sistematizado e intencional mediada pelos signos como forma para a promoção humana.

Tendo em vista que a função precípua da escola é a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, de acordo com as perspectivas anunciadas, e para isso é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, faz-se necessário traçar um percurso em direção ao destino – que se articula entre o que, como e para quem ensinar. Sendo assim, reiteramos o conteúdo, a forma e o destinatário como princípios fundamentais para a prática educativa.

Para o planejamento de um trabalho pedagógico comprometido com a formação plena do indivíduo, há necessidade de organizar os encaminhamentos metodológicos de forma a compreender quais conteúdos precisam ser abordados de maneira sistematizada e sequenciada para a efetiva apropriação desses pela criança. Nessa perspectiva, ao definir o destinatário como crianças de dois e três anos, pressupõe-se a clareza acerca da natureza dos conteúdos de ensino. Segundo Martins (2012), para a proposição e a condução de ações que superem a prática espontaneísta, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança, denominados como conteúdo de formação operacional e conteúdo de formação teórica.

Cabe situar que, especificados o destinatário e a natureza dos conteúdos, é fulcral planejar o ensino de maneira a atender à especificidade dessa demanda. Portanto, propor encaminhamentos metodológicos que objetivam o bom ensino sistematizado e sequencial dos conteúdos escolares é critério de compromisso com a organização sistemática do trabalho pedagógico.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139) referendam que “O ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica”. Para tanto, com base nas colocações dos autores, afirmamos que o trabalho pedagógico é um trabalho coletivo, que tem como principal objetivo atender às necessidades do conjunto dos homens. Essas necessidades são apresentadas como as objetivações humanas presentes na realidade concreta e que são ensinadas por meio dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Partimos, portanto, do princípio de que, desde a mais tenra idade, o trabalho pedagógico deve propiciar a apropriação das objetivações humanas em suas formas mais representativas

pelo conjunto dos homens, e, para isso, elencamos como objetivo geral desta pesquisa propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional, com crianças de dois e três anos, que tenham como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica.

Entre os objetivos específicos, delimitamos: a) descrever os principais elementos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar o trabalho pedagógico intencional; b) sistematizar os principais elementos para a organização do planejamento pedagógico para crianças de dois e três anos a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; c) elaborar proposições didáticas para subsidiar a ação docente no ensino de crianças de dois e três anos fundamentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Em virtude do momento pandêmico da Covid-19, houve a necessidade de reorganização da metodologia, pois, em um primeiro momento, essa teria como principal foco a elaboração e a aplicação das proposições didáticas com as crianças de dois e três anos, porém a ausência das aulas presenciais para esse público-alvo impossibilitou tal viabilização. Deste modo, para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi de natureza básica e descritiva de abordagem qualitativa, com vistas a contribuir no estudo, na análise, na reflexão e nas proposições que irão intervir diretamente em questões sociais, pois, assim como cita Richardson (1999), essa abordagem é uma das formas mais adequadas para estudo e investigação de um fenômeno social. Por isso, consideramos que a educação é um princípio indispensável para a transformação da sociedade, por meio da ação humana, mas não a única responsável por tal efetivação.

A base deste estudo tem como lente orientadora o método científico dialético, pois permite ao pesquisador trabalhar considerando a contradição e o conflito, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, no percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material e política do objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007). Para tanto, a utilização desse método possibilita compreender as concepções de mundo, de sociedade e de educação no viés de uma perspectiva histórica e dialética, entendendo que as coisas e os acontecimentos existem como um todo, ligados entre si, considerando que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político e econômico.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 101), as leis da dialética apontam que o mundo não pode ser entendido como um conjunto de coisas, mas como um conjunto de processos, em que as coisas estão em constante mudança, sempre em vias de se transformar: “O fim de um processo é sempre o começo de outro”.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico, o que nos permitiu conhecer e analisar as diferentes contribuições produzidas no decorrer dos anos sobre a Psicologia Histórico-Cultural,

a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, para, então, delimitar o percurso lógico e fundamentado nas contribuições que este trabalho almeja. Nessa perspectiva, os autores Lima e Miotto (2007, p. 44) vêm reafirmar a importância da pesquisa bibliográfica para a análise do objeto em estudo: “Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Contudo, a pesquisa bibliográfica visa ao alto grau de vigilância epistemológica, além de fundamentar teoricamente o objeto estudado, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

Em síntese, a pesquisa foi organizada em três capítulos, conforme apresentação a seguir.

No Capítulo I, *Fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*, destacamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Infantil, instituindo a escola como local privilegiado para a educação formal de crianças. Evidenciamos a essencialidade da superação de um ensino naturalizante em defesa de um ensino desenvolvente para crianças de dois e três anos. Nesse mesmo aspecto, apresentamos a aprendizagem dos conceitos cotidianos em direção à apropriação dos conceitos científicos pela criança pequena. Doravante, sinalizamos como o ensino desenvolvente contribui para a formação das funções psíquicas superiores, realizando um destaque para as funções percepção e linguagem, tão importantes para o desenvolvimento das crianças na primeira infância.

Com base nas contribuições de Vigotski (1993, apud DUARTE, 2001), demarcamos um percurso de contraposição à teoria piagetiana, alegando que não basta a relação biológica entre o organismo e o meio para o desenvolvimento humano. Essa contraposição foi necessária para esclarecer que a teoria que defendemos não coaduna com um ensino naturalizante do ser humano, mas luta pela apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento por meio do ensino organizado e sistematizado para a Educação Infantil.

O Capítulo II, intitulado *A articulação entre os principais elementos da organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos*, conduz à reflexão dos principais elementos que precisam ser considerados para o planejamento pedagógico intencional. Cada elemento é fundamentado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e elencados como: os *conteúdos* escolares, aqueles que expressam as máximas elaborações humanas, descritos conforme sua natureza, operacional e/ou teórica; os *objetivos*, que delimitam a complexificação do ensino dosando os conteúdos; os *encaminhamentos metodológicos*, que correspondem à forma como serão mediados os conteúdos, considerando *o espaço, os recursos materiais e o*

*tempo na organização do trabalho pedagógico* e, por fim, a *avaliação* como ponto de partida e ponto de chegada do processo, permitindo a reflexão e o replanejamento da prática educativa.

O Capítulo III destaca a *relação teórica-metodológica-prática* e apresenta a estrutura organizacional de algumas proposições didáticas na perspectiva histórico-crítica para crianças de dois e três anos. Quando planejamos desenvolver intencionalmente um trabalho pedagógico, precisamos compreender que a teoria ilumina, orienta as escolhas e permite as interpretações da prática, contudo, esclarecemos que as proposições apresentadas nesse capítulo não são receitas prontas e acabadas, mas ideias para pensar e articular a teoria e a prática no planejamento pedagógico para a Educação Infantil. Evidenciamos, ainda, que as contribuições sistematizadas tiveram como princípio os elementos destacados na presente pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa contribua como pressupostos para a organização e a efetivação do ensino para crianças pequenas, visando ao planejamento sistematizado e possibilitando, assim, a promoção humana, indicando caminhos aos docentes para pensar e concretizar a prática pedagógica.

## CAPÍTULO I

### **1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

A Pedagogia Histórico-Crítica teve origem no fim da década de 1970, e foi com seu desenvolvimento relativamente intenso na década de 1980 que Demerval Saviani começou a escrever e publicar suas primeiras obras, anunciando uma teoria crítica e contra-hegemônica de educação, tendo como objetivo a emancipação da classe trabalhadora.

Diante de tal situação, Saviani (1999) afirma a necessidade de que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, a fim de superar as condições de dominação, pois o papel político da educação, nessa perspectiva, é garantir aos dominados o acesso ao saber sistematizado e superar a alienação imposta pela divisão da sociedade em classes – disso decorre a importância dos esforços em difundir a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria que fundamenta a necessidade da libertação do proletariado da exploração capitalista, o que permite, conseqüentemente, a ampliação de outros estudos acerca do tema.

Em consonância com as obras de Saviani, Duarte demarca alguns desafios que carecem de ser superados para a elaboração de uma teoria comprometida com a formação humana:

Um trabalho teórico de grande amplitude e profundidade, o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e em diferentes campos. [...] esse esforço coletivo consiste na delimitação e na análise de categorias da concepção marxista do ser humano que possam se constituir em categorias básicas de uma teoria histórico-crítica de formação do indivíduo. (DUARTE, 2013, p. 6)

A importante dedicação de ambos os autores é essencial à Pedagogia Histórico-Crítica, pois uma construção coletiva que vise à superação das ideias hegemônicas e indique proposições para tal estudo requer comprometimento e posicionamento. Desta forma, após anunciada e nominada como Pedagogia Histórico-Crítica e apresentada como uma teoria construída coletivamente, ampliam-se as contribuições em prol da perspectiva teórica anunciada, firmando, principalmente a partir da segunda metade da primeira década deste século, o crescente e promissor destaque de diversos autores, pesquisadores, professores e acadêmicos em defesa do delineamento de categorias básicas para a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre os principais citamos Saviani (1999; 2007a; 2007b; 2008; 2011; 2012; 2013; 2015); Duarte (1994; 2001; 2003; 2006; 2013; 2021); Martins (2016a; 2016b; 2016c;

2012; 2013; 2020); Malanchen (2014; 2016); Lavoura (2017; 2020); Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Portanto, reiterar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma proposta instrumental no processo de humanização dos indivíduos, sobretudo das camadas subalternas, requer uma visão crítica da sociedade capitalista e a defesa de uma concepção pedagógica que vise a orientar a educação para a transformação da sociedade, situando-se em um movimento contra-hegemônico (BATISTA; LIMA, 2012).

Nessa direção, Saviani (2013, p. 88) reverbera que “A escola, é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade [...]” e complementa afirmando que, “[...] assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista”.

Quanto às bases teóricas para a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013) pauta-se nas contribuições de Marx, pois, quando evidencia os fundamentos teóricos, busca, de um lado, destacar a dialética como relação de movimento e de transformações e, de outro, uma dialética do movimento real, que considera a dialética histórica. Por conseguinte, o autor destaca que “Uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo [...]”, e dá continuidade explicitando que a abrangência se configura “[...] desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 119-120).

Deste modo, a concepção marxista de ser humano fundada no Materialismo Histórico-Dialético possibilita a compreensão da concepção de homem, sociedade e educação. Destarte, a concepção de sociedade é fundada no trabalho, e é por meio do trabalho<sup>2</sup> consciente que o homem se forma e produz os meios para satisfação de suas necessidades.

O Materialismo Histórico-Dialético é o fundamento filosófico da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 44) elencam as contribuições desse fundamento para a teoria pedagógica como sendo a composição de dois grandes complexos: o trabalho e o método científico – o primeiro é compreendido como categoria fundante do ser

---

<sup>2</sup> De acordo com Leontiev (1978, p.70), “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

social, buscando evidenciar a dinâmica entre apropriação<sup>3</sup> e objetivação<sup>4</sup> da relação indivíduo singular do gênero humano, o conhecimento universal e a relação da escola-sociedade; já o método científico evidencia a “[...] apreensão da realidade concreta e seu sistema de mediações necessárias, fazendo alusão aos princípios gerais da dialética materialista”.

Martins (2013) esclarece que a epistemologia materialista histórico-dialética nos fornece o estofamento metodológico para a realização deste estudo à luz da concepção histórico-cultural, partindo do pressuposto de que o homem é um ser social ativo, que transforma a natureza e se produz como sujeito, desenvolvendo sua consciência e, conseqüentemente, as funções psíquicas superiores.

A teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula que o psiquismo humano como unidade material e ideal construída pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. (MARTINS, 2013. p. 30)

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta os fundamentos psicológicos<sup>5</sup> à educação, mas sua transposição imediata para a prática pedagógica pode resultar em equívocos e nefastas conseqüências (MARTINS, 2013), visto que a Psicologia Histórico-Cultural fornece à Pedagogia Histórico-Crítica elementos essenciais para a compreensão do psiquismo humano, e, nesse mesmo contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui significativamente para a efetivação da prática educativa visando ao desenvolvimento integral do ser humano. Em amplo destaque, podemos afirmar que ambas visam à humanização do indivíduo por meio da educação escolar.

É mediante a realização e concretização da vida material, objetivada pelo homem, que ocorre a apropriação dos instrumentos, modificando, adaptando a natureza, e, assim, promovendo o desenvolvimento do seu psiquismo, a fim de suprir suas necessidades. Cabe ainda destacar que, ao se apropriar dos bens da humanidade precedente, o ser humano não necessita criar tudo novo, mas se apropriar da cultura construída ao longo dos anos por todo o conjunto dos homens. À vista disto, Malanchen (2016, p. 111) explica que a apropriação

---

<sup>3</sup> Apropriação é a atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados, entre outros) convertendo-os em dados constitutivos de sua subjetividade (CHAUI, 1995, apud MARTINS, 2016).

<sup>4</sup> Objetivação é o produto da atividade humana, concreto (por exemplo um objeto) ou abstrato (por exemplo uma teoria), que se torna parte integrante do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (CHAUI, 1995, apud MARTINS, 2016).

<sup>5</sup> Lígia Márcia Martins é uma das principais representantes da corrente psicológica, aprofunda sua análise sobre as categorias do método dialético, desvelando, ao mesmo tempo, os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural, evidencia o funcionamento do psiquismo humano em relação com a educação escolar (MARTINS, 2013, Prefácio escrito por Demerval Saviani).



humana dos objetos, ferramentas e conceitos ocorre “Diferentemente do símio<sup>6</sup>, o ser humano assimila e transmite às novas gerações a ação que o instrumento pode desenvolver”. Outrossim, a autora enfatiza que “O desenvolvimento do ser humano está diretamente atrelado ao desenvolvimento da cultura” (MALANCHEN, 2016, p. 111).

Compreendemos, portanto, que o ser humano nasce e vive em uma sociedade que está em constante movimento, e, para apropriar-se dos conhecimentos que foram produzidos e acumulados ao longo dos tempos, necessita do processo educativo. Posto isto, é importante resgatar as contribuições de Vigotski (1995, p. 34, tradução nossa), que afirma que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento”. Evidenciamos, assim, a importância do processo educativo no desenvolvimento humano, de modo especial, no psiquismo.

Magalhães e Martins (2021, p. 24) afirmam que, mesmo a psicologia educacional e a pedagogia escolar sendo ciências distintas, essas são inseparáveis quando o foco é o ensino desenvolvente. Em outras palavras, “O objeto de estudo da psicologia – desenvolvimento psíquico – é condição para a atuação pedagógica e vice-versa: o objeto de estudo da pedagogia – o ensino – é condição para a promoção do desenvolvimento”. Nesse aspecto, evidencia-se que ambas as ciências não possuem a mesma identidade, pois cada uma possui um objeto de estudo específico.

Reforçamos que, diante das respectivas evidências, é possível afirmar que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a Psicologia Histórico-Cultural defendem a universalização da cultura humana, necessária, principalmente, à classe trabalhadora, a mais prejudicada pela luta de classes. Consoante a isso, urge a necessidade de acesso ao conhecimento e às condições da cultura produzida historicamente a todos os trabalhadores, para que, assim, possam ter o mínimo de condições em estabelecer uma sociedade que supere o capitalismo e assuma o posicionamento à frente da real situação.

Por intermédio da intencionalidade da Pedagogia Histórico-Crítica, e considerando que se faz necessário compreender o processo dialético existente na construção do conhecimento, a tese defendida por Malanchen aponta o direcionamento e a diferenciação dessa teoria pedagógica com as demais:

A teoria curricular sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos

---

<sup>6</sup> Para saber mais, vide Vygotski e Luria (1995).

conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. (MALANCHEN, 2014, p. 8)

Nas circunstâncias descritas, defender a Pedagogia Histórico-Crítica diante das demais teorias hegemônicas nos convoca a organizar um trabalho pedagógico para além das aparências, do imediatismo e do sincretismo e a fazer com que a criança inserida nesse processo possa conhecer, compreender e realizar análises sobre o conhecimento posto e sua realidade circundante e, assim, apropriando-se do conhecimento científico, artístico e filosófico constitutivo de um longo percurso escolar, possa, no decorrer de sua atuação na prática social, agir como um ser consciente, situação que não acontece de modo imediato na realidade posta, mas contribui para a formação omnilateral da criança.

Doravante, cumpre assinalar que o saber é objeto específico da educação escolar e, ainda de acordo com Saviani, a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica na:

*a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais na transformação. b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8-9, grifos nossos)*

Em síntese, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica prima pelo ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em sua forma mais desenvolvida, e, por uma formação escolar humanizadora, ensejamos a primazia do ato educativo como promotor das máximas capacidades humanas.

Por isso, ao se atrelar a pedagogia histórico-crítica a uma formação escolar humanizadora, há que se ter clareza de que essa teoria é absolutamente crítica à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se realiza na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência, outrossim, advogamos que a pedagogia histórico-crítica é absolutamente dependente da produção de cada indivíduo particular, das máximas capacidades já alcançadas pelo gênero humano, no que se inclui a captação, pelo pensamento, do movimento instituinte do real e este como síntese de múltiplas escolhas. É de fato que o conhecimento acerca do real não garante, por si mesmo, os atos necessários à sua transformação, mas sem ele sequer o que é real poderá ser identificado. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 2)

As máximas capacidades humanas dizem respeito à apropriação do saber objetivo, do saber elaborado por parte do indivíduo. E é pensando nessa máxima possibilidade que iremos abordar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como interdependentes, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico na Educação Infantil como garantia da promoção e emancipação humana.

Em virtude disso, é viável esclarecer que, para Saviani (2013, p. 88), a escola tem uma especificidade e, portanto, o trabalho pedagógico deve visar ao desenvolvimento integral do ser humano, “A defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral”.

Com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, subsidiados pela defesa de uma escola que tenha como principal objetivo o desenvolvimento humano, Saviani (2009), no livro *Escola e Democracia*, propõe o método pedagógico histórico-crítico.

### **1.1 O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica**

O método pedagógico proposto por Saviani tem seus fundamentos edificados no Materialismo Histórico-Dialético, os quais preconizam a vinculação entre educação e sociedade, assumindo a dinamicidade e a historicidade da prática social global, de forma que “[...] orientem a relação do professor e da instituição educativa no processo de formação dos estudantes enquanto princípios gerais” (ABRANTES, 2018, p. 99).

Lavoura e Galvão (2021) alertam para a indissociabilidade entre o método e a teoria com base no Materialismo Histórico-Dialético, sendo inviável discutir ou desenvolver ações didáticas de âmbito histórico-crítico, limitando-se ao como fazer na prática, sem considerar os fundamentos teóricos. Para além dos problemas e desafios abordados na atual conjuntura, a prática pedagógica deve ser orientada por uma teoria que tenha como horizonte a própria transformação social.

À luz do pressuposto de que à escola, independente da faixa etária que atenda, cabe o ensino do saber mais elaborado, Saviani (2009) descreve um método pedagógico que melhor se adequa à Pedagogia Histórico-Crítica. O método é organizado em cinco momentos, sendo eles: *prática social inicial*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social final*. Cabe ressaltar que o autor indicou tal descrição partindo da ideia de que são momentos articulados em um mesmo movimento, único e orgânico, ao invés de passos que suponham uma sequência cronológica e estanque.

Lavoura (2020, p. 105-106), parafraseando Saviani (2012), reafirma a ideia de que “As concepções ou teorias pedagógicas emergiram no campo educacional com vistas a orientar e dirigir o modo de realizar o ato educativo”. Destarte, a constituição dessas teorias abrange “[...] três níveis de fundamentação ideal da prática educativa: o nível da filosofia da educação, o nível da teoria da educação e o nível da prática pedagógica” (LAVOURA, 2020, p. 105-106).

O nível da filosofia busca evidenciar uma reflexão mais rigorosa em torno da visão geral de homem, mundo e sociedade (SAVIANI, 2012). O nível da teoria da educação “[...] compreende o conjunto dos elementos que correspondem ao lugar da educação na sociedade, expressando as concepções e o entendimento de escola, educação e formação humana” (LAVOURA, 2020, p. 106). No que tange ao nível da prática pedagógica, Lavoura (2020, p. 106) afirma que “[...] resulta da sistematização do modo como é organizado e realizado o ato educativo, considerando-se as especificidades da relação ensino-aprendizagem e professor-aluno”.

Nota-se que, ao abordarem os três níveis de concepções ou teorias pedagógicas, tanto Saviani (2012) quanto Lavoura (2020) evidenciam que a teoria do trabalho educativo não pode estar despreendida da prática pedagógica, pois isso acarretaria em uma visão reducionista. Deste modo, ao direcionar o método da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani apontou para a articulação entre filosofia da educação, teoria educacional e prática educativa, não sendo possível pensar esse método sem a conexão entre os três níveis.

Para Saviani (2012, p. 69), a articulação entre os níveis é essencial para a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, pois eles “[...] estabelecem entre si relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinante e como determinado dos demais”. Nesta direção, Lavoura (2020, p. 108, grifo do autor) postula que o método pedagógico precisa ser “encarado como um *fundamento lógico teórico-filosófico*, que atravessa medularmente todos os níveis de fundamentação e formulação teórica da pedagogia histórico-crítica”. Em síntese, ambos os autores se referem ao método pedagógico como sendo fundamento que articula filosofia, teoria e prática pedagógica para pensar e efetivar o trabalho educativo.

No texto “Para além da curvatura da vara”, Saviani apresenta a contradição entre os métodos tradicionais e novos e faz a seguinte menção em relação aos métodos eficazes articulados à Pedagogia Histórico-Crítica:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo da cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 56)

Ao propor o método, Saviani alerta para o compromisso com o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados e reafirma a essencialidade da teoria articulada com a prática.

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2012, p. 108)

Decerto que a teoria precisa ser compreendida em sua essencialidade prática, assim como a prática precisa ser fundamentada pela teoria. Neste sentido, Saviani (2011b, p. 107) faz a seguinte afirmação: “Uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha formas de transformação”. Não obstante, o autor continua: “[...] mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria [...], isso significa que a teoria depende da prática” (SAVIANI, 2011b, p. 107).

Sendo assim, compete dizer que a prática sem teoria se torna puro pragmatismo. Se não houver uma teoria para sustentar a prática, ela torna-se precária, e, da mesma forma, a teoria sem a prática torna-se insuficiente. Há que se considerar que “A prática pedagógica será tanto mais consistente e coerente quanto mais desenvolvida for a teorização sobre ela” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 160).

Em questão, o método possibilita condições para entender o movimento do todo em partes e das partes ao todo, bem como a totalidade histórica entre a particularidade e a universalidade dos fatos.

O método deve nos auxiliar a captar o movimento real e elevá-lo ao nível do pensamento de maneira que consigamos entender as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção, a luta de classes. Por outro lado, implica tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (GAMA, 2015, p. 33)

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 142) chamam a atenção para o entendimento do método: muito mais do que uma *lógica das definições* e muito menos como *procedimentos práticos de ação em sala de aula*, “[...] mas, como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade”.

Conforme aborda Cheptulin (1982, apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 142), “[...] as categorias lógicas são aquelas que refletem os elementos fundamentais e determinantes do desenvolvimento de um dado processo, objeto ou fenômeno da realidade social”, expressando diferentes graus de desenvolvimento, de transformação, de mudança e de

processualidade de algo mediante aos cinco momentos do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica.

Deste modo, os autores evidenciam como acontece esse percurso de sistematização do método na prática pedagógica histórico-crítica:

[...] é buscando compreender como se dá o trânsito dialético de transformação, movimento e mudança das categorias do método pedagógico de uma para outra, ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 142)

Diante do exposto, seguimos para a compreensão dos cinco momentos do método pedagógico proposto por Saviani (2009).

Como *prática social inicial*, compreendemos como sendo o ponto de partida. Neste momento, professor e aluno partem do mesmo ponto, porém em posições diferentes: o professor tem uma visão sintética do conhecimento e da realidade, já o aluno possui uma visão sincrética, baseada em suas vivências imediatas e em um entendimento superficial do conhecimento e da realidade objetiva. Neste sentido, Lavoura e Martins chamam a atenção para o trabalho educativo pautado no método, afirmando sua essencialidade com base nas múltiplas determinações humanas percorrendo um longo percurso teórico-metodológico e compreendendo o indivíduo em sua processualidade histórica:

O trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534)

Acreditamos que o professor, pelo seu processo histórico e social, apropriou-se dos conhecimentos necessários para fazer uma análise para além do que lhe é apresentado de forma aparente. Logo, ele possui uma visão mais concreta e subjetiva da mesma prática social e, assim, uma “síntese de múltiplas determinações” – deste modo, é possível que ele capte o movimento necessário para compreender e explicar essa prática social (SAVIANI, 2009).

O segundo momento é a *problematização*, em que se apresentam as questões que precisam ser problematizadas ou, ainda, resolvidas na prática social, situação em que se apresenta o próprio conhecimento que precisa ser dominado, aquele que corresponde ao que se tem de mais desenvolvido e acumulado pelo gênero humano. A problematização e a

instrumentalização não ocorrem de forma descolada uma da outra, pois, conforme se desvela a problematização, as interferências vão sendo realizadas a fim de instrumentalizar os problemas em questão de análise.

O terceiro momento é o da *instrumentalização*, em que são disponibilizados os instrumentos teóricos e práticos tão necessários para que sejam superados os problemas apresentados no momento anterior, conhecido também pela apropriação dos instrumentos culturais.

Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2011, p. 64)

Consoante à contribuição de Saviani, destacamos que a instrumentalização é constantemente problematizada pelo professor, pois, à medida que o aluno se apropria dos conhecimentos problematizados por meio do ensino, ocorre o desenvolvimento. Por sua vez, os conhecimentos precisam ser complexificados, o que acarreta novas problematizações – por isso que a ação docente acontece de forma espiralada ascendente, objetivando, no aluno, a apropriação das máximas elaborações humanas.

O quarto momento, chamado de *catarse*, visa à “[...] assimilação e incorporação dos instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e forma de ser dos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143) e é o ponto culminante do processo de ensino.

A catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno. (MARSIGLIA *et al.*, 2019, p. 20)

A problematização, a instrumentalização e a catarse são momentos que não acontecem de forma isolada ou de maneira linear, pelo contrário, são pontos que se interligam entre si e se complementam, qualificando a aprendizagem da criança e contribuindo para o seu desenvolvimento psíquico. Vale ressaltar que a catarse ocorre em diferentes momentos da prática pedagógica, e uma catarse acerca de um determinado conteúdo pode levar o aluno a outras várias catarses. Para tanto, cabe ao professor captar esse movimento e complexificá-lo por meio de novas problematizações e instrumentalizações.

A apresentação dos momentos do método foi organizada em uma sequência para melhor entendimento, no entanto, eles não acontecem em forma de passos pré-determinados e estanques, mas, sim, como momentos que se articulam em direção à superação da prática social inicial.

As relações essenciais do método sustentam as ações pedagógicas em sala de aula, que dão forma ao ensino dos conteúdos escolares, para seus respectivos destinatários, entendendo que quanto mais bem fundamentada teoricamente, mais sólida será uma prática pedagógica. O professor ao se apropriar do método didático histórico-crítico, incorpora os elementos filosóficos, psicológicos e pedagógicos desta teoria pedagógica. (ANDRADE, 2022, p. 129)

Com a efetivação do método, busca-se alcançar o ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos, a fim de superar a fragmentação e a descontinuidade do processo educativo, pois a formação da concepção de mundo por parte do indivíduo é um processo que deriva de tudo aquilo que nos apropriamos desde a primeira infância.

Mediante a ciência do método pedagógico exposto, afirmamos que a Pedagogia Histórico-Crítica mantém um vínculo constante e necessário entre a sociedade e a educação. Para tanto, a teoria ressalta professores e alunos como agentes sociais que participam de relações que vão muito além dos muros da escola – contudo, para a consciência situacional do mundo, o ser humano necessita apropriar-se dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos proporcionados pela instituição escolar desde a mais tenra idade.

Em suma, o método pedagógico histórico-crítico fornece subsídios enriquecedores para compreender e questionar a realidade posta e, principalmente, para o professor que atua com crianças pequenas articular uma prática pedagógica que permita fazer as relações necessárias, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e atuante de maneira consciente.

Diante do exposto, passamos à compreensão de como deve ser pensado um ensino desenvolvente para as crianças da Educação Infantil que supere o ensino naturalizante tão difundido para essa etapa.

## **1.2 A superação de um do ensino naturalizante em defesa do ensino desenvolvente para crianças nas instituições de Educação Infantil**

Ao aclarar a importância da Pedagogia Histórico-Crítica em articulação com a Psicologia Histórico-Cultural, evidenciamos a indispensabilidade do ensino como promotor das máximas capacidades humanas. Mas, não raro, deparamo-nos com ideias e teorias que defendem a espontaneidade no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação



Infantil, alegando que a antecipação do ensino sistematizado desponta em uma forma conteudista e prejudicial à infância, fortalecendo, assim, a perspectiva *anti-escolar*<sup>7</sup> (PASQUALINI; MARTINS, 2008).

Martins (2012, p. 94) alerta que “Nenhum outro segmento educacional parece-nos tão representativo da ‘pedagogia da espera’ quanto o que se destina às crianças dessa faixa etária”. Com isso, ressaltamos a necessária superação de práticas cotidianas espontaneístas na direção do planejamento sistematizado dos conteúdos escolares, sendo que, para tanto, é crucial conhecer as concepções que fundamentam as práticas espontaneístas com vistas à sua superação. Deste modo, apresentaremos o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos baseados na teoria de Piaget e traremos à baila os consideráveis reflexos que essa teoria tem difundido na Educação Infantil.

Os estudos realizados pelo pesquisador Piaget (1896-1980) não tinham, de início, o interesse em formular uma teoria sobre aprendizagem, visto que eram voltados para a maturação biológica e experiências empíricas com plantas e animais. Destarte, ele desenvolveu um longo trabalho de análise no desenvolvimento infantil, com pesquisas de contexto biológico, e, ao buscar na psicologia explicações, teve despertado o interesse em analisar os estágios do desenvolvimento infantil<sup>8</sup>. O autor sintetizou as principais características do indivíduo em cada estágio segundo a maturação biológica.

Ao descrever sobre suas experiências, Piaget observou que, assim como os animais, os seres humanos são mutáveis de acordo com o meio no qual estão inseridos, criando a epistemologia de abordagem construtivista, que defende a ideia de adaptação do organismo ao meio, bem como afirma Pulaski (1980, p. 22), “A habilidade de adaptar-se a novas situações através da auto-regulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget”.

Para Duarte (2001, p. 108), a “Assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis da teoria de Piaget” – e com isso evidenciamos que o processo de conhecimento tem função adaptativa. Corroborando com essa ideia, Pasqualini e Martins (2020, p. 435) explicitam que por meio dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação Piaget solucionou uma “[...] interpretação acerca do desenvolvimento da inteligência humana baseada nas relações imediatas, sensíveis, que se estabelecem entre o organismo individual e o meio ambiente”.

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre o modelo anti-escolar, vide Pasqualini e Martins (2008).

<sup>8</sup> Para saber sobre os estágios do desenvolvimento infantil elaborados pelo autor, vide Piaget (1982).

Por conseguinte, tais preceitos evidenciam que “[...] a adaptação do organismo ao meio resulta exitosa à medida que o organismo equilibra internamente os conteúdos assimilados a partir dos elementos da realidade com os quais interage e acomoda essa realidade externa aos esquemas mentais internos”. Deste modo, “[...] o sujeito aprende interagindo com o meio, seu desenvolvimento resulta daquilo que ele vive, experiencia, a partir do seu próprio interesse pessoal e particular” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 435).

Em sua teoria, Piaget considera a criança como um ser ativo na construção do conhecimento, que precisa se adaptar à sociedade, reproduzindo o que lhe é apresentado. Por isso, o professor precisa fornecer estímulos, criando condições desafiadoras para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, e à escola cabe o papel de respeitar os interesses da criança e atendê-los e conferir a “[...] centralidade à subjetividade dos alunos, em detrimento da objetividade do conhecimento e do trabalho pedagógico” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 435).

Sem dúvidas, a teoria criada pelo autor teve grandes contribuições para o entendimento da maturação biológica, entretanto, quando assumimos a defesa de que o ensino deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança – o que ocorre por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos – e, ainda, visar à humanização dos indivíduos, não podemos ter como base uma teoria construtivista em que o aluno é visto como o centro do processo, que ao professor cabe a tarefa de estimular o indivíduo a adaptar-se ao meio, em que os conhecimentos científico, artístico e filosófico são desconsiderados e, principalmente, que defenda uma escola que se limita a reproduzir a sociedade em vigência, fazendo com que a criança vivencie e reproduza o seu cotidiano, sem proporcionar condições para que amplie sua visão de mundo e atue como ser revolucionário.

Reiteramos que esta pesquisa tem como fundamentos a Psicologia Histórico-Cultural, baseada nas contribuições de Vigotski, o qual elenca o processo de desenvolvimento humano marcado e impulsionado pela “[...] atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (MARTINS, 2017, p. 14). Via de regra, reforçamos que o processo de aquisição das qualidades humanas demanda de apropriação das objetivações da prática histórica e social.

Na busca por esclarecer a contradição entre a teoria vigotskiana e as pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (1993) faz uma crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas, apontando para uma diferenciação e superação da visão idealista e hegemônica. O autor faz um estudo aprofundado e evidencia os principais pontos das teorias defendidas por

Piaget e por Vigotski, além de desvelar os equívocos criados para aproximar ambas teorias e, quando não raro, tratá-las como sinônimas.

Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. Na psicologia marxista de Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicada através da relação biológica entre organismo e meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação entre organismo e meio implica as noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre a objetivação e apropriação, que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. [...]. Entendo, portanto, ao esconder os aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo frente à ontogênese animal, tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizante. (DUARTE, 1993, p. 107-108, 110)

Assim, como evidenciado pelo autor, Vigotski traça um percurso de contraposição à teoria piagetiana, alegando que não basta a relação biológica entre o organismo e o meio, mas que necessita de um processo de apropriação e objetivação das condições históricas e sociais construídas pelo conjunto dos homens, para que, assim, ocorra o desenvolvimento do indivíduo em superação da condição de ontogênese animal.

Contrapondo-se a essa tendência naturalizante de ser humano, reafirmamos o compromisso com o ensino de crianças pequenas em suas máximas possibilidades de desenvolvimento, negando qualquer possibilidade de privilegiar o desenvolvimento espontâneo em detrimento de um ensino organizado e sistematizado para a Educação Infantil.

Ao salientar e adotar a Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho pedagógico com a Educação Infantil, significamos a posição social de uma escola que defenda o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, em contradição à tendência baseada em uma teoria construtivista<sup>9</sup>, que contradiz a formação humana necessária para a superação de uma sociedade capitalista, a qual difunde o conhecimento para a minoria.

Decerto que tais colocações reafirmam que os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos devem ser garantidos a todas as crianças, indiferentemente das condições sociais em que elas se encontram, propondo, assim, que tenham o mínimo de condições para realizarem as mudanças tão necessárias à vida em sociedade. E com o intento de superar as ideias hegemônicas de sociedade e garantir o ensino dos conhecimentos essenciais à promoção humana, abordaremos, no próximo item, a compreensão dos conceitos cotidianos e científicos,

---

<sup>9</sup> Para detalhamento da teoria construtivista, vide Duarte (2001, 2006).

esclarecendo a importância de ambos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena.

### **1.3 A aprendizagem dos conceitos cotidianos em direção à apropriação dos conceitos científicos pela criança pequena**

Primando pela humanização dos indivíduos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, as instituições de Educação Infantil configuram-se como espaços privilegiados para a educação de bebês e crianças. No entanto, não se trata de uma abordagem assistencialista e espontaneísta, outrossim, trata-se da Educação Infantil como instituição intimamente articulada com os conhecimentos mais desenvolvidos, comprometida com o processo formativo dos alunos e com seu pleno desenvolvimento.

De acordo com Martins e Arce (2017), é notável destacar que as amarras que refletem ainda hoje na Educação Infantil são frutos de um desenvolvimento histórico. Mesmo com os avanços sociais, econômicos e políticos, carregam a ideia de que a escola é um local para “deixar” as crianças aos cuidados de outro adulto, e por isso esse caráter assistencialista ainda assombra a Educação Infantil na sociedade contemporânea.

Assim, como evidenciado pelas autoras, “Superar a função historicamente dada para a Educação Infantil de cuidar de crianças enquanto as mães estão inseridas no processo de produção está sendo um processo difícil [...]”, e, não obstante, complementam alegando que tudo isso ocorre porque “[...] o significado da escola de Educação Infantil tem sido muito mais de escola assistencialista que de escola que ensina” (MARTINS; ARCE, 2017, p. 165).

Diante de tais considerações, a Educação Infantil urge pelo reconhecimento que deve ser conquistado por meio de lutas em defesa de um ensino desenvolvente, garantindo à primeira infância apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

A decisão de ensinar as novas gerações por meio da educação escolar requer o envolvimento das relações entre o passado, o presente e o futuro, pois são as sínteses elaboradas a partir das experiências humanas que permitem o avanço aos conhecimentos fundamentais à promoção humana, e as formas mais ricas dessa síntese são encontradas na Arte, na Ciência e na Filosofia, assim como defende Saviani, ao afirmar que a função da escola deve ser a socialização do saber sistematizado, e acrescentamos, independentemente da idade dos alunos.

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse 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.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2013, p. 14)

O autor sinaliza para o compromisso da escola em possibilitar situações em que o aluno se aproprie do conhecimento elaborado, do saber que tem a ciência como condutora das verdades objetivadas pela cultura humana. Consoante a isso, Duarte afirma que:

A escola, desde a Educação Infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato. O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista. (DUARTE, 2016, p. 21)

Reiteramos, assim, que advogar pela socialização do saber mais elaborado destinado à Educação Infantil é, sem dúvidas, posicionar-se não somente contra uma ideologia dominante, mas, principalmente, a favor de uma revolução socialista, que possibilite o acesso a esse saber a todas as gerações, sem predileções.

Com isso, ressalta-se que, ao se apropriar dos conhecimentos que foram objetivados, o aluno é inserido em um processo rumo à humanização. Com efeito, para que os conhecimentos se transformem em conhecimento escolar e sejam internalizados pelo aluno, precisam ser sistematizados, viabilizando a elaboração de uma visão de mundo em que o indivíduo se posicione de forma consciente diante das relações sociais estabelecidas. Para tanto, Marsiglia reforça a defesa em prol de uma educação que possibilite a humanização dos indivíduos, afirmando seu posicionamento:

[...] contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos;

contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, deve-se lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo;

contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial, que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, deve-se lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano. (MARSIGLIA, 2011, p. 31)

Desta forma, atestamos que a escola, tal como defendemos, não se limita às necessidades imediatas produzidas e reproduzidas na vida cotidiana dos alunos – pelo contrário, visa à superação de concepções pragmáticas e imediatistas em direção à apropriação dos conceitos científicos. Nesse aspecto, sobre os conceitos espontâneos, Vigotski refere-se:

[...] às formas de pensamento ou aos conceitos cotidianos que se desenvolvem não no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que são comunicados à criança durante o ensino escolar, mas sim que se formam no curso da atividade prática do aluno e de sua comunicação direta com os que o rodeiam. (VIGOTSKI, 1993, p. 182)

Para o autor, os conceitos espontâneos<sup>10</sup> são aqueles que resultam de uma atividade prática e de caráter essencialmente verbalista com as pessoas que fazem parte do contexto social ao qual a criança pertence. Cabe destacar que, ao referimo-nos ao ensino de crianças pequenas, a apropriação e a relação da criança com os conceitos espontâneos são cruciais como pré-requisito para a formação básica e para a condução do trabalho pedagógico em vias de apropriação dos conceitos científicos.

Para Vigotski (2001), há distinção entre a formação dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos no pensamento da criança, evidenciando o contexto escolar como promotor para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Com base nessas inferências, é pertinente constatar que quando o autor se refere ao ensino escolar, naquele momento histórico, estava referindo-se ao ensino presente na escola primária<sup>11</sup>, em que a educação infantil ainda não se fazia presente no âmbito educacional como modalidade de ensino. Portanto, reafirmamos que a criança pequena está no percurso para a apropriação dos conhecimentos científicos, mas demanda, inicialmente, da aprendizagem e da operacionalização das vivências cotidianas.

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação de conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 196)

<sup>10</sup> Conforme as traduções realizadas a partir dos estudos de Vigotski, encontraremos a utilização dos termos espontâneo e cotidiano para designar o mesmo significado, ou seja, aqueles conhecimentos oriundos de uma atividade essencialmente prática.

<sup>11</sup> O momento histórico em que Vigotski descreve sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos era um período em que toda a discussão se voltava para a escola primária, que se direcionava às crianças de seis e sete anos inseridas no Ensino Fundamental.

As colocações de Vigotski (2001) reafirmam a essencialidade do ensino dos conhecimentos científicos às crianças, pois esses não originam das experiências espontâneas e carecem de instrução, de mediação para que mobilize o psiquismo da criança em direção às relações mais complexas.

No percurso de esclarecimentos, Vigotski oferece uma representação esquemática para compreensão do caminho que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança realiza:

[...] na forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais vai de cima para baixo alcançando um determinado nível no ponto a que chega a outra ao dirigir-se de baixo para cima. Se designamos as propriedades que amadurecem antes, as mais simples e elementares dos conceitos, como inferiores e as que têm um desenvolvimento mais tardio, que são mais complicadas e estão relacionadas com a tomada de consciência e voluntariedade, como superiores, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima até propriedade superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores até outras mais elementares e inferiores. [...] *A aparição inicial do conceito espontâneo está ligada ao enfrentamento da criança com certas coisas, na verdade, com coisas que ao mesmo tempo são explicadas pelos adultos, mas que, na verdade, são coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, a tomar consciência do conceito e das operações abstratas que realiza com ele.* Pelo contrário, o nascimento do conceito científico não se inicia com o enfrentamento direto com as coisas, mas sim com a atitude mediatizada para o objeto. Se no primeiro caso a criança vai da coisa ao conceito, no segundo se vê obrigada com frequência a seguir caminho oposto: do conceito ao objeto. Não há que surpreender-se, portanto, de que o que mostra a força de um conceito seja justamente o aspecto débil do outro. A criança aprende nas primeiras lições escolares a estabelecer relações lógicas entre os conceitos, porém o movimento desse conceito é produzido como se crescesse para dentro, abrindo caminho até o objeto, relacionando-se com a experiência que têm a criança neste sentido e observando-a. Os conceitos cotidianos e científicos encontram-se em uma mesma criança aproximadamente dentro dos limites de um mesmo nível. *No pensamento da criança não cabe separar os conceitos adquiridos por ela na escola do que adquiriu em casa.* [...]. Não obstante, ainda que os conceitos científicos e cotidianos sigam caminhos opostos em seu desenvolvimento, *estes dois processos se encontram estreitamente inter-relacionados.* O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, tomar consciência do conceito científico. (VIGOTSKI, 1993, p. 252-253, grifos nossos).

Assim como evidenciado pelo autor, a aparição do conceito cotidiano está diretamente ligada às coisas vivas e reais presentes na vida da criança. Por isso que o ensino na primeira infância deve priorizar a manipulação, a experimentação, a experientiação das coisas reais, objetos, imagens, visitas a ambientes/lugares e o contato com a natureza, pois essas são as formas como a criança lida e relaciona-se com os conceitos cotidianos, sendo próprio do seu desenvolvimento.

Assim, os conceitos cotidianos não se formam separadamente no pensamento da criança. É, sim, por meio da apropriação dos conhecimentos presentes em sua vida diária que

ela começa a apropriar-se das primeiras formas de ver e agir sobre o mundo das pessoas e objetos. E concomitantemente a essa complexificação, observamos o engendramento dos conceitos científicos, os quais não se findam na Educação Infantil, mas desenvolvem-se em um longo processo de escolarização, ambos advindos da mediação dos signos.

Martins (2016a, p. 24), com base nas contribuições de Vigotski, destaca que “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos conflui em único e mesmo processo – o de formação de conceitos, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas”. Ao elencar as circunstâncias externas e internas, a autora refere-se às primeiras como aquelas relações que serão mediadas externamente ao indivíduo e que estão presentes na cultura humana objetivada pela humanidade; já a segunda corresponde ao processo de internalização que irá conduzir aos níveis mais elevados de abstrações.

A autora reverbera para o entendimento dos conceitos científicos, afirmando que esses conceitos precisam levar em conta os conceitos espontâneos para a sua complexificação e transformação.

O desenvolvimento dos conceitos científicos processa-se, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo sistema de significações e, com isso, resultam completamente transformados. (MARTINS, 2020, p. 136-137)

Mediante as considerações de Vigotski (1993), é possível compreender a analogia realizada por Martins (2016a, p. 29; 2018<sup>12</sup>) entre o processo lógico do ensino e o processo lógico da aprendizagem. O percurso lógico do ensino é aquele que ocorre “de cima para baixo”, ou seja, corresponde a um percurso que vai do abstrato ao concreto, do geral para o particular, da síntese como superação da síncrese, do não cotidiano ao cotidiano e, desta forma, é designado pelas objetivações.

O percurso lógico da aprendizagem é aquele que ocorre “de baixo para cima”, ou ainda, que parte do concreto (sensorial, empírico) para ao abstrato, do particular para o geral, da síncrese para a síntese, do cotidiano para o não cotidiano e caracteriza-se por uma dinâmica interna de apropriações (MARTINS, 2016a, p. 28; 2018).

Deste modo, na Educação Infantil, o processo lógico de ensino é aquele em que o professor tem sob domínio os conhecimentos teóricos e por meio do ensino irá significar à criança os objetos e as relações sociais, possibilitando que ela compreenda as objetivações

---

<sup>12</sup> Palestra ministrada pela Professora Lígia Márcia Martins na formação continuada de professores promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medianeira, Paraná, em 22 de agosto de 2018.



presentes nas relações sociais e objetivas. Por isso, a defesa desta pesquisa é na direção em que cabe à educação escolar a tarefa de ensinar às novas gerações o conhecimento objetivado pela cultura humana, possibilitando à criança a superação dos conhecimentos cotidianos em direção aos conhecimentos científicos.

Ainda, para uma melhor compreensão da analogia feita por Martins (2018), utilizaremos da exemplificação considerando a primeira etapa da Educação Infantil. Na instituição escolar, no período em que o desenvolvimento infantil da criança consiste na predominância da atividade objetual manipulatória<sup>13</sup>, o professor disponibiliza alguns objetos, e, enquanto a criança os manipula, essa passa a se apropriar das relações empíricas e imediatas desses objetos com a realidade social. Concomitantemente a essa apropriação, o professor tenciona com as propriedades conceituais que o objeto carrega, como nome, dimensão, cor e forma, e, assim qualifica essas relações com os conceitos científicos.

Sobre esse período do desenvolvimento psíquico infantil, Martins (2016a) descreve que o signo tem relação direta com a percepção sensível e imediata, e o pensamento e a ação identificam-se – portanto, as percepções e impressões sensíveis da criança são subjugadas à realidade imediata.

A primeira etapa, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas. (MARTINS, 2016a, p. 6)

Não obstante, a autora apresenta que o pensamento infantil nessa fase é sincrético, em que a imagem psíquica da realidade não resulta em diferença entre as conexões objetivas e os fenômenos.

A imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínios sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincretismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, do pensamento por complexos. (MARTINS, 2016a, p. 6)

Perante o exposto, consideramos essencial esclarecer que o pensamento é sincrético, então as relações da criança com os fenômenos da realidade também serão sincréticas, com

---

<sup>13</sup> A atividade objetual manipulatória, minuciosamente descrita no Capítulo II desta pesquisa.

base na relação empírica e imediata. Contudo, subjugam-se a afirmar que essa relação imediata, espontânea, cotidiana não é esvaziada de conceitos, mas representa as primeiras impressões da criança sobre a realidade objetiva, que são gradativamente requalificadas pela interferência do professor e pela mediação dos signos.

Advogamos, pois, que a função precípua da escola é o ensino sistematizado dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, promovendo o desenvolvimento da criança pequena. Portanto, reitera-se que nas instituições de Educação Infantil é fundamental o trabalho pedagógico intencional dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transpostos em forma de conteúdos escolares.

É por via da transmissão sistematizada dos conteúdos escolares que ocorre a formação de conceitos científicos. Portanto, cabe à escola a função de transmissão de tais conceitos, superando, por incorporação, os conceitos espontâneos.

Nessa perspectiva, Duarte e Martins explicitam o critério para identificar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano:

O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem. (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 68)

Segundo Malanchen (2016), fundamentada em Saviani, o saber escolar é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização, havendo a necessidade de que esses conhecimentos sejam organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática, levando em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Dada a essencialidade do ensino dos conceitos espontâneos em direção da apropriação dos conceitos científicos nas instituições formais, independentemente da modalidade, cabe ressaltar que não é qualquer ensino que subsidiará a apropriação e a internalização de tais conceitos. Portanto, reitera-se a importante tarefa do professor frente a essa defesa, e por isso a compreensão do psiquismo humano, em especial a promoção das funções psíquicas superiores no ensino de crianças pequenas.

#### **1.4 A promoção das funções psíquicas superiores em consonância com o ensino desenvolvente**

Ao estudar o psiquismo humano, elencamos como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural, que fornece o estofamento necessário para a compreensão dialética e social do desenvolvimento humano. Para isso, utilizamos das contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria e seus seguidores acerca das funções psíquicas superiores para aclarar a explicação referente ao psiquismo em consonância com o mundo material e as objetivações humanas.

Embora Vigotski (1995) apresente duas linhas que se diferenciam ao compor o desenvolvimento infantil – uma que corresponde ao aspecto evolutivo, natural, biológico, e a outra que se identifica pela origem histórica e social desenvolvida por meio da apropriação da cultura, ou seja, cultural –, cabe destacar que, considerando o processo biológico, iremos diferenciar do social, para que não incida uma naturalização das funções psicológicas superiores.

Ainda que diferenciados os aspectos naturais dos culturais, Vygostky e Luria (1996, p. 184) afirmam que o desenvolvimento cultural perpassa por dois períodos: o primeiro consiste “[...] quando formas e recursos novos de comportamento se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e aos movimentos adquiridos mais simples” e o segundo “[...] caracteriza-se pelo surgimento de processos mediados no comportamento da criança”.

Correspondente às duas linhas supracitadas (natural e social) e em relação ao sistema funcional, cabe diferenciar as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. As primeiras são a base para o desenvolvimento das segundas, que condizem com as respostas imediatas aos estímulos expressados pela relação entre sujeito e objeto. Já as segundas têm como base o aparato biológico, necessitam da mediação para que sejam aprimoradas e desenvolvidas.

Nos momentos iniciais de vida, não existe uma diferenciação entre as funções psíquicas, pois esses processos operam imbricados uns nos outros, necessitando de ações que visem à superação das funções elementares em direção às superiores (MARTINS, 2012).

Martins, baseando-se nos estudos de Vigotski, descreve a maneira com que o autor sintetizou as funções psíquicas superiores demonstrando que:

[...] a) o comportamento cultural é o resultado da intervenção da cultura em suas bases naturais; b) as funções complexas se instituem como sistema interfuncional; c) a atividade mediadora é a base estrutural das formas culturais de comportamento; d) o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e domínio sobre elas, ou seja, pressupõe o controle interno da conduta com vista à consecução de seu objeto. (MARTINS, 2013, p. 109)

Com base no exposto, podemos inferir que o desenvolvimento cultural do indivíduo tem como base o aparato biológico, mas que, por meio das mediações humanas, é transformado em comportamento complexo, o que permite originar o domínio dos comportamentos executados por intermédio da consciência, ou, ainda, o autocontrole da conduta que corresponde à formação de um sistema interfuncional.

Nessa direção, Vigotski (1995, p. 151, tradução nossa) assevera que as funções psíquicas superiores “[...] são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética, modo de ação, toda sua natureza é, em uma palavra, é social”.

Em seus estudos, Vigotski não afirmou claramente quais são as funções psíquicas superiores, mas buscou elucidar explicações que demonstram o salto qualitativo do psiquismo humano, fornecendo subsídios que indicassem que a cultura corrobora para profundas transformações no psiquismo humano, agindo sobre a natureza do indivíduo ou, ainda, sobre o aparato biológico (MARTINS, 2013).

Entendendo a criança como um ser cultural e social que se desenvolve a partir das apropriações humanas, apontamos a seriedade com que a mediação dos signos contribui para a interiorização das funções externas. Ao elencar o uso dos signos, Vigotski os descreveu como meios auxiliares que, por intermédio da atividade mediadora, reconstroem a operação psíquica, possibilitando que as funções psíquicas elementares sejam superadas pelas funções psíquicas superiores, momento em que ocorre o salto qualitativo na formação do psiquismo humano.

Esse salto corresponde ao movimento dialético de contradição e superação, em que as funções psíquicas elementares não correspondem mais à necessidade do ser humano e entram em contradição com o modo de vida social, desenvolvendo, assim, as funções psíquicas superiores, que permitem a superação das formas naturais dadas pela natureza. Possibilita-se, portanto, que a realidade objetiva se converta em imagem subjetiva para o psiquismo.

O primeiro emprego dos signos representa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica. A utilização de meios auxiliares e a passagem da atividade mediadora reconstroem radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior. (VIGOTSKI, 1995, p. 95)

O signo age como um estímulo que opera sobre as funções psíquicas, transformando o que é espontâneo em consciente e passando a ser automatizado no decorrer do processo. É por meio dele que as mediações são realizadas, buscando transformar o que é externo em interno, permitindo que apropriação da cultura externa se converta em internalização, ou seja, converta

o que é intersíquico – as conquistas pelas relações humanas – em intrapsíquico – próprio do ser humano.

A saber, Vigotski atribuiu ao signo o desígnio de instrumento psicológico que atua diretamente no psiquismo humano, modificando o comportamento humano. Já as ferramentas ou instrumentos técnicos são responsáveis pela transformação externa no objeto e orientam a atividade externa do homem, ampliando e ressignificando suas potencialidades. Na medida em que o homem age sobre o instrumento técnico, modificando a natureza para adaptar às suas necessidades, ele também se transforma.

Martins (2013, p. 46) reforça que “A mediação é a interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove o desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. Diante da evidência que a autora coloca, podemos dizer que tanto o instrumento técnico quanto o psicológico são mediados pela intencionalidade criada socialmente pelos indivíduos, fornecendo o estofamento necessário para a promoção do psiquismo humano.

Para tanto, compreende-se que a relação da criança com seu entorno é social e requer a mediação dos signos. Com efeito, Vigotski defende a ideia, afirmando que

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. (VIGOTSKI, 1996, p. 285)

Ao nascer, o bebê está envolvido em um mundo eminentemente social. E por estar em contato com esse ambiente cultural e histórico é que ele sobrevive, pois é totalmente dependente do adulto e dessas relações, carecendo, inicialmente, que suas necessidades biológicas sejam supridas. Nesse período, as funções psicológicas elementares estão fortemente presentes na vida desse ser e servirão de base para o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata, entre outros – são determinados fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. Já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior, assim como defende Facci (2004).

No contexto escolar, o ato pedagógico, guiado pelo ato intencional, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas, que, de acordo com Martins (2013), são denominadas como funções psicofísicas e conhecidas como sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, linguagem, pensamento e emoção. Essas funções desenvolvem-se por meio da relação social e têm como traço primordial a mediação.

Cientes que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem de forma isolada, mas em relação com as outras funções, o presente estudo focou no desenvolvimento das funções psicológicas superiores percepção e linguagem, tão importantes e presentes no trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos de idade, como mostraremos no item a seguir. É relevante salientar que ambas as funções fazem parte de um sistema interfuncional e não se desenvolvem de maneira uniforme e sem as relações que as promovem.

#### 1.4.1 Percepção e linguagem como funções em destaque na primeira infância

Ao delimitar o estudo das funções psíquicas superiores percepção e linguagem, é necessário esclarecer que, mesmo ao definir um percurso para compreensão do desenvolvimento dessas duas funções, não há como evidenciá-las de modo independente, haja vista o conjunto que forma o sistema interfuncional. É nesse momento em que ocorre o entrelaçamento entre os processos naturais e culturais, e justamente essas contradições entre os dois processos é que corroboram para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para compreender o percurso desenvolvido pela percepção, faz-se necessário partir do entendimento da função psíquica sensação, pois ela dará subsídios para a compreensão da percepção. Para tanto, utilizaremos como fundamento teórico, principalmente, as contribuições de Vygotsky e Luria (1996), Vigotski, Leontiev e Luria (2017) e Martins (2013a).

O processo sensorial tem sua gênese nas bases essencialmente naturais, que, por sua vez, são representadas pelos analisadores que atuam na qualidade de substratos fisiológicos, operando como condutores na diferenciação das sensações.

Os analisadores são constituídos por: receptores, responsáveis pela captação do estímulo; nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos), que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e subcorticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta. (MARTINS, 2013a, p. 122-123)

Para a autora, tais analisadores têm função ímpar na organização sensorial, pois permitem a captação sensorial por meio dos receptores e a conseqüente classificação das sensações segundo os estímulos recebidos, classificação essa denominada como os sentidos da

audição, visão, olfato, tato e paladar. Todavia, a formação dos órgãos dos sentidos tem como condição fundante na exposição a estímulos do ambiente, que por sua vez contribuem para a discriminação de diferentes tipos de estímulos e classificação das sensações.

Segundo Martins (2013a), as sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, como se fosse a ‘porta de entrada’ do mundo da consciência. Desta forma, o desenvolvimento das sensações no indivíduo está condicionado à qualidade das relações estabelecidas entre os objetos e seu entorno.

Somente a existência dos estímulos não confere às sensações seu amplo desenvolvimento, pois desde o nascimento a criança possui em seu aparato biológico as primeiras impressões, que precisam ser aprimoradas e requalificadas, garantindo o êxito do desenvolvimento sensorial.

Conforme explicitação, às sensações são conferidas a responsabilidade de requalificação da sensorialidade, tão necessária à distinção dos estímulos recebidos no ambiente social. Destarte, é com a percepção que ocorre a atribuição de significado às impressões sensoriais e é por meio da construção do conhecimento que se confere à percepção a qualidade de significação – ambas representam os modos iniciais do reflexo da realidade (MARTINS, 2013a).

As sensações são a base para o desenvolvimento da percepção e correspondem às primeiras impressões do ser com os objetos e fenômenos, a exemplo de uma criança pequena em contato com um objeto da realidade material, neste caso um copo de plástico: ao tocar esse objeto, terá sensações, mas não as discriminará, e serão impressões parciais do objeto. A percepção não corresponde à soma de sensações isoladas, mas à significação dessas impressões, atribuídas por meio da complexidade constituída pelas relações sociais.

Em suma, as sensações têm a função, por meio dos sentidos, de captar as impressões do mundo externo, que, *a priori*, serão base para a construção da imagem e propriedades de cada objeto ou fenômeno – justamente essas impressões sensoriais que resultam da busca por características convertidas em identificação, reconhecimento do objeto e a complexa relação da criança com o mundo exterior. Tal percurso conferirá à percepção a imagem captada do objeto, sendo que, ao nomear determinado objeto ou fenômeno à criança, ela já o identifica e descreve algumas de suas características essenciais percebidas e captadas, em razão do conhecimento conferido à percepção como qualificação.

Neste mesmo aspecto, Luria já havia evidenciado a importância do conhecimento para atribuir a percepção como qualificação:

[...] a percepção é um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação, então, com os dados originais. (LURIA, 1981, p. 199)

A percepção está diretamente vinculada à constituição da consciência, e Martins (2013a, p. 130) faz destaque, diferenciando-as: a sensação “[...] reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos” e a percepção “[...] reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles”.

Nesta mesma direção, Martins (2013) afirma que as sensações são responsáveis pelas impressões sensoriais iniciais dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção corresponde à captação das propriedades responsáveis pela generalização dos atributos de determinado objeto e fenômeno, favorecendo a complexificação nas conexões estabelecidas. E, ainda, destaca que a percepção não é um processo natural, mas que precisa ser captado, conhecido, percebido e que imbrica conceitos essenciais para distinção da sensorialidade.

Nas contribuições de Luria, destacadas na obra de Martins, fica evidente tal distinção:

*O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas, mas com imagens inteiras; o reflexo dessa imagem ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos nossos conhecimentos a respeito da fruta). (LURIA, 1991, apud MARTINS, 2013a, p.131, grifo nosso)*

Conforme Luria (1991), o homem vive em um mundo repleto de estímulos e situações complexas que fazem parte de um todo, e, independentemente da sua consciência, as coisas existem; contudo, para que se aproprie do conjunto de sensações dispostas pelos órgãos dos sentidos, ele precisa desenvolvê-las, e isso acontece por meio das mediações humanas.

O desenvolvimento das sensações para a criança deve priorizar a exploração dos órgãos dos sentidos e a sua relação com o meio e com os objetos. É o professor, em sua atividade de ensino, que precisa criar a necessidade da criança em ver, ouvir, sentir, degustar e tatear – trabalho esse que não deve acontecer de modo isolado, mas de maneira conjunta, possibilitando à criança apropriar-se do mundo que a cerca, para que, assim, possa significar e requalificar suas sensações.

De modo geral, isso significa que as funções psíquicas não podem ser compreendidas de forma fragmentada, mas como partes de um todo que se complementam. A saber, a



internalização da linguagem requalifica o desenvolvimento de todas as funções. É importante destacar que os processos de linguagem e pensamento não se dissociam, portanto, partimos da distinção entre ambos para o possível entendimento de seu entrelaçamento. Não obstante, evidenciaremos, *a posteriori*, a relação da percepção com a linguagem e sua convergência com o pensamento.

Em relação à linguagem e ao pensamento, não raro, ouvimos a afirmação de que a riqueza do vocabulário e das formas de fala atestam a riqueza do pensamento. No entanto, a situação é muito mais complexa que essa assertiva. Passamos, pois, ao delineamento e à compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem e suas respectivas correspondências com a promoção do pensamento.

Vygotsky e Luria (1996, p. 208) indicam que “A fala tem origem em raízes absolutamente diversas e significado funcional diferente”. Já o grito, reações vocais que acompanham os movimentos, as emoções, os risos e o choro, apresenta-se como forma primitiva da fala e representa expressões emocionais do ser humano. Tais expressões não ajudam a pessoa a resolver tarefas essenciais mais complexas e de modo organizado.

Os autores descrevem inúmeros casos que comprovam atos mediados que ocorrem sem a presença evidente da fala e, para referendar essa alegação, citam o exemplo de uma das escolas psicológicas alemãs, a chamada escola de Würzburg, em que se demonstrou que mesmo “[...] com o trabalho mental intenso pode ocorrer não só em palavras, mas também sem imagens, [...] de modo que a pessoa pode não ser capaz de explicar como tal ou qual pensamento lhe veio à mente” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209).

Diante disso, continuam e afirmam que “O adulto cultural tem muitas formas de fala que não têm qualquer relação direta com o pensamento”, e, conseqüentemente a isso, “A fala e o pensamento podem ocorrer separadamente no adulto, mas isso não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente”, pois a “Convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209).

Assim, evidenciamos que o choro da criança ao nascer representa o primeiro som emitido por ela e se trata de um ato reflexo da laringe. Contudo, é por meio desses reflexos que a criança começa a “Compreender que esses sons e as combinações entre eles podem tornar o lugar de certos objetos; que, com sua ajuda, muita coisa pode ser conseguida [...]”, e, dessa maneira, “[...] dizendo ‘am, am’, pode conseguir algo para comer, e dizendo ‘ma, ma’, pode-se chamar a mãe” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209).

Nessa direção, os autores (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 209) atestam que por volta de um ano de idade a criança começa a imitar os sons que ouve, por isso que “[...] o cão recebe o nome de ‘au-au’, a vaca de ‘mu’ e que se obtém toda uma série de sons imitativos apresentados pelos adultos”, repercutindo no início do uso funcional das palavras. No entanto, cabe pontuar que a palavra ainda é uma extensão do objeto e não tem o status de signo.

É com o uso funcional das palavras que ocorre um salto qualitativo na vida da criança e o seu pensamento primitivo adquire novas possibilidades. Do ponto de vista dos autores, “[...] essas possibilidades são incorporadas à fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-los mais facilmente” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 210).

Após compreendido o sentido de uma palavra como forma de expressão para conseguir o controle sobre as coisas, a criança começa a juntar palavras e a utilizá-las com esse objetivo. Portanto, “O período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra. As palavras exprimem ativamente o desejo da criança ou isola determinados elementos sobre os quais a criança se concentrou” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 210).

Justamente nesse período é que observamos um enriquecimento no vocabulário da criança, pois passa “[...] do som para a fala, dos simples reflexos vocais para o uso inteligente das palavras”, conforme asseveram Vygotsky e Luria (1996, p. 210). Em continuação às suas contribuições, os autores evidenciam que, logo após esse período, a criança começa a criar palavras, algumas inventadas e outras de improviso, e atribuem a esses momentos como sendo dos mais curiosos na vida da criança.

Neste sentido, o caráter ativo da capacidade da criança de criar palavras soma-se ao processo rápido e intensivo da aquisição e enriquecimento do vocabulário. Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 211), com base nos estudos de Tracy (1894), “O vocabulário de uma criança de 12 meses limita-se a entre 4 e 10 palavras. Aos dois anos, já uma média de 300 palavras e aos 3 anos mais de 1000 palavras”.

Importante ressaltar que a linguagem, assim como as demais funções psíquicas, segue a lei geral do desenvolvimento: em um primeiro momento, surge por meio dos processos intersíquicos, os quais existem na relação da criança com o outro, para depois, mediante a apropriação e a internalização, tornar-se uma conquista da criança, um processo intrapsíquico, requalificando todo o psiquismo e complexificando as demais funções (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021).

Graças ao desenvolvimento da criança, a fala começa a ser usada para exprimir um conteúdo específico e, assim, o pensamento torna-se verbal. Por essa via, ocorre o

entrecruzamento entre a linguagem e o pensamento e, em decorrência disso, ambos conquistam patamares mais complexos, configurando à palavra o status de signo. Para tanto, passamos a estabelecer as relações entre percepção e linguagem em direção ao desenvolvimento do pensamento.

A linguagem desempenha um importante papel na complexificação da percepção, pois agora representa não somente a imagem captada, mas também o significado, ou seja, o conceito atribuído a ela, ampliando gradativamente a apreensão dos objetos e suas propriedades e corroborando para o desenvolvimento do pensamento. Assim como afirma Luria (2001, p. 33), “[...] se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas”.

O ser humano realiza um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, pois passa da necessidade da imagem perceptível imediata para os signos, libertando-se do campo sensorial imediato para a conversão em generalizações. Segundo Martins (2013, p. 133), esse processo reflete que “No plano das percepções, toda captação é particular, mas no plano das designações, isto é, das representações por meio dos signos, toda percepção se converte em generalizações”.

Saccomani (2018, p. 99) reforça tal ideia, afirmando que “O ser humano, portanto, por meio da apropriação da linguagem, liberta-se do campo sensorial imediato [...]”, e, com essa requalificação, ocorre a “complexificação da atividade humana”, e continua destacando que “[...] a internalização dos signos e a relação mediada altera a percepção que o ser humano tem dos objetos”.

A apropriação da linguagem não é restrita ao ato de falar e ou à emissão de alguns sons, mas dotada de signo e significado, e é considerada uma das funções mais complexas. A significação é designada socialmente, evidenciando que ninguém percebe algo novo sem antes relacioná-lo com aquilo que conhece. É por meio da linguagem que ocorre a internalização dos signos, e a partir de então são mediados os processos que permitem a complexificação das demais funções.

Lazaretti e Saccomani (2021, p. 174) evidenciam a importância do ensino da oralidade na Educação Infantil por meio de ações sistematizadas e intencionais, destacando que “A língua materna se estrutura a partir de diferentes práticas e usos sociais – oralidade, leitura e escrita – e a instituição educativa é [ou deveria ser] um espaço para que as práticas de linguagem possibilitem às crianças experimentar diferentes circunstâncias de uso da língua”. Com efeito, o ensino na linguagem oral somente se efetiva a partir do momento em que o professor tem consciência do porquê, do o quê e do como se ensina, para então propor ações de ensino que a promova.

A linguagem oral perpassa várias etapas. Segundo Martins (2012), a primeira, denominada pré-linguística, antecede o domínio da linguagem e está presente em todo o primeiro ano de vida da criança: destaca-se pelos ruídos, murmúrios, balbucios e pseudopalavras. Faz-se necessário, no primeiro ano, ensinar o bebê a falar, e esse processo se estabelece pela comunicação entre o adulto e o bebê.

Saccomani (2018, p. 90) afirma que a linguagem não é resultado, simplesmente, de uma experiência individual, mas resulta da assimilação da experiência perpassada por gerações, e destaca que “A criança não aprende a falar a partir unicamente de sua experiência individual ou pela hereditariedade, mas por meio da assimilação da linguagem no contato com os outros seres humanos que dela já se apropriaram”.

Em um primeiro momento, a criança assimila que uma palavra denomina o objeto, tornando-se para ela apenas a extensão do objeto. No entanto, gradativamente, a palavra vai deixando de ser apenas extensão do objeto, convertendo a imagem do objeto em signo. Diante dessa assertiva, Lazaretti e Saccomani (2021, p. 176) reforçam a ideia de que “A linguagem consiste em um sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra”.

Neste momento, fica evidente o entrecruzamento entre a linguagem e o pensamento, assim como evidencia Vigotski (2001, p. 172), ao afirmar que, “[...] na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e linguagem, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana”.

Com o domínio primário do idioma, característico do segundo ano de vida, a criança avança nos domínios da linguagem. Ao ampliar o vocabulário, amplia, também, as palavras que pronuncia. Nesse momento, além da função comunicativa, a criança adquire o domínio do idioma, enriquecendo sua atividade cognitiva (MARTINS, 2012).

Para Martins (2012), quanto ao domínio da estrutura gramatical da linguagem, em que a criança faz a construção de orações, de início a verbalização se restringe a poucas palavras, mas que, muitas vezes, referem-se a orações inteiras – por isso a importância do papel do adulto em realizar associações entre palavras e objetos ou imagens, pois a exposição de um vocabulário rico e com clareza permite que a criança se aproprie da linguagem correta.

Na metade do segundo ano e no terceiro ano de vida, a criança começa a ter uma compreensão ainda maior das palavras e seus significados, permitindo a aquisição da verbalização própria, e o incentivo do adulto em nomear as pessoas, os objetos e as ações facilita o modo com que ela compreende a linguagem e verbaliza orações compostas.

Durante todo o percurso em que a atividade objetual manipulatória está presente como atividade principal, conferem-se à criança possibilidades de atuação com as pessoas e objetos, complexificando as possibilidades de suas ações e atribuindo à linguagem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, as funções psíquicas superiores descritas mostram-se essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, considerando que são próprias apenas ao ser humano e dependem do ensino para que se desenvolvam e contribuam para o processo de humanização.

Conforme explicitado, as funções psíquicas superiores demandam de condições organizadas e dirigidas pelo adulto para sua promoção. É por meio desses processos que o psiquismo vai deixando sua face natural, adquirindo novas propriedades e superando-as em direção às funções psíquicas superiores, e, diante disso, reforçamos que o ensino não seja espontâneo, mas planejado, a fim de atingir os objetivos e as melhores formas para sua sistematização.

A título de síntese, o que discutimos até aqui nos fornece subsídios para compreender a importância da defesa de uma educação emancipadora com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Com isso, defendemos que uma Educação Infantil engajada com os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica objetiva a emancipação humana em superação ao modelo social vigente, possibilitando à criança inserida nesse processo a apropriação cultural, assim como destaca Mazaro:

É contundente que, ao defendermos a educação enquanto possibilidade de emancipação humana, delegamos a essa [educação] a incumbência de conduzir os indivíduos, à apropriação cultural necessária para tal. Isso significa, oportunizar uma formação educativa que instrumentalize o indivíduo, para agir consciente de modo coletivo, na vida, no trabalho e permita que compreenda, as relações de poder e disputa entre as classes. Essa educação, essa escola deveria ser revolucionária. E isso, é o que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica. (MAZARO, 2021, p. 7)

Da mesma maneira, identificamos a Educação Infantil como promotora do ensino sistematizado para além das esferas cotidianas, abordando a função precípua da instituição escolar, bem como os conhecimentos necessários para tal efetivação no âmbito institucional. Corroboramos com o ensino, destacando que ele precisa ser pensado e planejado com intencionalidade, independentemente de sua modalidade, sendo necessário considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário a fim de contemplar o ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para crianças pequenas, superando um planejamento pedagógico organizado de maneira espontaneísta e fragmentada para a Educação Infantil.

Para tanto, o próximo capítulo será dedicado a uma discussão teórica que contempla a articulação entre os principais elementos para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

## CAPÍTULO II

### 2 OS PRINCIPAIS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS

À luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que a Educação Infantil, como parte integrante da educação escolar, é responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim, partimos do pressuposto de que o conceito de aprendizagem na Educação Infantil implica em um ensino organizado e sistematizado, com práticas fundamentadas na teoria e mediante a intencionalidade do professor, fornecendo às crianças pequenas subsídios para a aprendizagem do patrimônio cultural da humanidade.

[...] a teoria curricular sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, se diferencia das teorias pedagógicas hegemônicas atuais porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, por esta, dos conhecimentos historicamente produzidos nesta mesma sociedade, para a formação do homem omnilateral. (MALANCHEN, 2014, p. 08)

Assim, no que se refere à concepção de teoria pedagógica que fundamenta esta pesquisa, destacamos que ela não nega a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, contudo aponta para uma superação das ideias pedagógicas hegemônicas<sup>14</sup>. Portanto, lançamo-nos em defesa de uma teoria contra-hegemônica que visa a “[...] orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 119).

De acordo com Saviani (2013, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O ato pedagógico, descrito por Saviani como o trabalho educativo, implica na atividade mediadora que, de forma específica, possibilita a apropriação da objetivação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade – correspondentes às ciências, à arte e à filosofia –, provocando profundas transformações no indivíduo e contribuindo para sua humanização.

O indivíduo singular corresponde, na defesa de Saviani, ao ser social que é “síntese de múltiplas determinações” e que, portanto, no contexto escolar, não deve ser compreendido

---

<sup>14</sup> Para entendimento sobre as teorias pedagógicas hegemônicas, ver Malanchen (2016, p. 49-96).

como um aluno empírico ou desprovido de cultura, mas, sim, um ser que se forma a partir das relações estabelecidas socialmente pelo conjunto dos homens.

Malanchen (2016, p. 97-98) destaca que, não raro, o termo cultura é utilizado “[...] para referir-se aos costumes e hábitos de um povo, às suas diferentes maneiras de expressão artística, a um modo de civilização ou aos saberes produzidos por determinado grupo”, e, ainda, no que corresponde à definição etimológica, “Cultura significa lavoura, cultivo, ou seja, é um elemento que deriva da transformação da natureza pela ação humana”.

Todavia, cabe evidenciar que o termo cultura adotado neste estudo fundamenta-se na síntese de Malanchen:

Sintetizando, podemos afirmar as seguintes características da cultura numa perspectiva marxista: a) É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (MALANCHEN, 2014, p. 117)

A cultura pode ser definida como a produção material, considerada como resultado do trabalho, ou a imaterial, contida nos conhecimentos referentes à ciência, à arte, à filosofia, à linguagem e às ideias.

Assim, a compreensão da cultura possibilita ao indivíduo conhecer os objetos existentes acumulados nas produções materiais e imateriais<sup>15</sup> da espécie humana ao longo dos anos. Marsiglia e Saccomani (2016, p. 344) enfatizam que “A cultura historicamente acumulada não está disponibilizada imediatamente aos indivíduos em formação, que dela precisam se apropriar para se humanizarem [...]”, e continuam dizendo que, “[...] por isso, torna-se imprescindível a educação escolar!”.

Diante dessa constatação, cabe destacar que para uma criança utilizar os objetos, enquanto objetivações humanas, é indispensável a mediação dos signos, os quais são significados pelo adulto – o portador dos signos –, que, por sua vez, conhece o objeto e as formas mais desenvolvidas e objetivadas pelas gerações precedentes.

---

<sup>15</sup> Saviani (2013), em seu texto “sobre a natureza e a especificidade da educação”, diferencia o trabalho material, como os bens materiais produzidos pelo homem, do trabalho não-material, que é característico da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades. Ainda, o trabalho não-material ou imaterial pode ser classificado em duas modalidades: a primeira refere-se às atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos; a segunda diz respeito à educação, situação na qual não ocorre a separação da produção e do seu consumo, a exemplo de uma aula, que é produzida e consumida ao mesmo tempo.



Tendo em vista a produção imaterial como a produção do conhecimento, e que é transmitida nas instituições de ensino formal, cabe, então, à escola o papel de destaque na transmissão, na apropriação e na internalização do saber elaborado por parte de cada indivíduo. Doravante, Saviani atribui à produção não-material a seguinte descrição:

Aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 20)

Quando o autor atribui à produção imaterial a correspondência à formação de segunda natureza no indivíduo, refere-se àquilo que não é herdado geneticamente, ao que não é natural, ao que não é biológico, mas àquele conhecimento proveniente das relações sociais.

Foi neste sentido que Malanchen (2016), fundamentada nos estudos de Duarte e Martins (2013), enaltece a cultura como a atividade humana presente nas relações do ser humano com a natureza a fim de produzir sua existência. Em virtude de tal afirmação, é fulcral destacar que a apropriação da cultura necessita do processo educativo.

A ação educativa é um processo coletivo, efetiva-se mediante a socialização do que foi produzido pelo conjunto dos homens. Portanto, não é algo particular, inerente ao indivíduo, mas socialmente constituído pelo gênero humano. E são as produções materiais e imateriais que se constituem como objetivações humanas.

Um projeto de educação se realiza apenas à medida que um conjunto de sujeitos se organiza e age mobilizado por um mesmo fim. Trata-se, pois, de trabalho coletivo, isto é, que articula ações na realidade concreta tendo em vista atuar em seu contínuo movimento de formação e transformação tendo em vista o alcance de objetivos previamente projetados pelo referido coletivo. (MARTINS, 2016, p. 2)

Conforme exposto, Martins destaca que um trabalho coletivo no âmbito educativo não se realiza pelas mãos dos sujeitos particulares, mas pela perspectiva de totalidade. Assim, a totalidade não se resume à soma de suas partes, mas à articulação de um trabalho compartilhado, visando a atingir os objetivos de um projeto comum, bem como suas ações para a efetivação da realidade concreta – realidade essa que não é estática, mas conduz a um movimento de transformação.

Martins esclarece a importância da aquisição das particularidades humanas para a humanização do indivíduo e atribui aos processos educativos destaque ímpar na disponibilização do que foi objetivado pela cultura humana.

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática-social. Os processos de internalização, por sua vez,

interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos. (MARTINS, 2017, p. 14)

Observamos, deste modo, que a autora destaca a importância de um trabalho educativo coletivo que possibilite a apropriação e a internalização das objetivações humanas a todos os indivíduos. Levando em consideração que a educação vise à formação omnilateral de cada indivíduo, e é sabido que cada ser humano não domina todo o conhecimento existente no mundo material e imaterial, há, pois, a necessidade de que sejam socializadas pelo conjunto dos homens em suas diferentes áreas as máximas elaborações humanas.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 92) reforçam que “As objetivações, em seu desenvolvimento histórico, firmaram-se como diferentes esferas de objetivação do gênero humano, fundamentalmente se configurando nas objetivações em si e nas objetivações para si”. No que corresponde às objetivações em si, os autores descrevem os objetos, a linguagem e o usos e costumes, e, nas objetivações para si, designam a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política.

Tais explicações definem a diferenciação entre objetivações em si e objetivações para si presentes no processo histórico da humanidade. Nos primórdios da humanidade, os seres humanos viviam de maneira primitiva, produziam os instrumentos e ferramentas para utilizar na caça e na pesca, garantindo a sua sobrevivência, e, desse modo, também se desenvolviam enquanto indivíduo e, conseqüentemente, contribuía para a reprodução da sociedade.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforçam que, com o surgimento da divisão social do trabalho e da iniciativa da propriedade privada, o indivíduo parte de um processo em que tem conhecimento dos meios de produção e suas relações no contexto social para um processo fragmentado em que dispõe dos meios de produção ou da força do trabalho – o que não permitiu uma compreensão total do processo de produção e acarretou, impreterivelmente, em uma divisão dos conhecimentos produzidos.

Diante da organização contemporânea de sociedade, cabe à escola cumprir com o papel de socialização do saber elaborado, permitindo com que todos os indivíduos se apropriem da cultura objetivada pelas gerações. Mediante a isso, Saviani (2013, p. 11) destaca que “A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Não obstante, ainda assevera que “O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Cumpra notar que, a nosso ver, o modo como a sociedade contemporânea está organizada perpetua, cada vez mais, a desigualdade na aquisição do conhecimento produzido pelo homem<sup>16</sup> no seio da prática social global. Mediante a essa assertiva, a educação carece de um trabalho educativo coletivo, que possibilite às novas gerações a apropriação do legado precedente. No entanto, para que seja perpetuada a socialização das máximas elaborações, a escola precisa dispor de um planejamento sistematizado, com vias a um trabalho intencional.

A organização e a sistematização intencional são conferidas ao planejamento escolar, que, segundo Libâneo (1992, p. 221), “[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a visão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino [...]”. Assim sendo, o autor ainda afirma que “[...] o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1992, p. 221).

Convém assinalar que o planejamento escolar, e sua conseqüente efetivação, precisa considerar a especificidade do ensino para crianças de dois e três anos, evidenciando que não se trata de uma antecipação das formas de ensino de escolarização subsequente, mas de garantir a efetividade por meio da sistematização adequada a esse grupo. Para tal, carecemos de esclarecer algumas considerações referente à utilização dos termos método e metodologia, pois, não raro, observamos o tratamento de ambos os conceitos como sendo sinônimos.

Conforme Richardson (1999, p. 22), “Método é o caminho ou a maneira para chegar a determinando fim ou objetivo [...]”, o qual difere-se do conceito de metodologia, que, por sua vez, “[...] deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento)” ou, ainda, pode ser considerada como “[...] os procedimentos e regras utilizadas por determinado método”. De acordo com o autor, método e metodologia são conceitos diferenciados. Enquanto método é tido como o caminho que se percorre para alcançar um objetivo ou meta, a metodologia corresponde aos procedimentos, às formas, ao como alcançar tais objetivos.

Libâneo (1992, p. 151), ao referir-se aos métodos de ensino, afirma que eles “[...] decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade”. O autor ainda complementa, assegurando que “O método propicia a

---

<sup>16</sup> Utilizamos o termo *homem* para designar indivíduo da espécie humana independentemente do sexo.

descoberta das relações entre as coisas que se estudam, à ideia de que os fatos, fenômenos estão em constante transformação, em constante movimento” (LIBÂNEO, 1992, p. 151).

A concepção de método adotada neste estudo corresponde à defesa realizada por Martins (2016), em que o método expressa a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo, nas condições objetivas dadas, as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Por conseguinte, enfatizamos o método como sendo um conjunto de princípios que permite apreender a realidade para, assim, operar sobre ela. O método envolve uma compreensão de mundo, de sociedade, de educação e de ser humano que abarca diferentes concepções.

Deste modo, como método, elencamos o Materialismo Histórico-Dialético, que nos permite conhecer e compreender a realidade que nos cerca, bem como a história e o movimento dialético, contribuindo para a projeção e a idealização da sociedade, da educação e do indivíduo que queremos formar.

Lavoura (2020, p. 104), ao explicitar o método do Materialismo Histórico-Dialético, afirma que “Toda a teoria é edificada e desenvolvida para atender determinadas necessidades da prática social efetivamente existente” e continua ao postular que “Toda a formulação teórica é uma forma de atividade do ser humano pensante, que procura desenvolver e articular um sistema categorial ideal de juízos e conceitos com vistas a resolver os problemas da prática social”. Assim, mesmo compreendendo a teoria e a prática como distintas atividades humanas, ressaltamos a historicidade e a dialética presente em ambas, formando a totalidade do trabalho educativo.

Por conseguinte, especificamos a metodologia de ensino com vistas às concepções de método, para, assim, traçar e organizar as diferentes formas de ensinar, haja visto que por metodologia entendemos um conjunto de meios, materiais e procedimentos, os quais possibilitam a operacionalização do processo. De certo, Martins (2016) corrobora afirmando que os procedimentos de ensino são classificados como aqueles que compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto.

Esclarecida, mesmo que de forma breve, a distinção entre método e metodologia adotados neste estudo, detalharemos a importância da mediação do conhecimento pelo professor em um trabalho pedagógico voltado para crianças pequenas.

Pasqualini (2006, p. 193-194), em sua dissertação de mestrado, defende a intervenção do professor frente à garantia de apropriação, por parte da criança, dos conhecimentos essenciais à promoção humana e à consequente elevação do psiquismo, afirmando que “[...]”

intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico”.

A mediação dos conhecimentos pelo professor, via de regra, é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. As ações, quando planejadas de modo intencional e articulada, permitem que a criança se aproprie das formas mais elaboradas da cultura.

Malanchen (2016, p. 111) explica que “O desenvolvimento do ser humano está diretamente atrelado ao desenvolvimento da cultura”, portanto, podemos afirmar que cultura se caracteriza por tudo aquilo que o indivíduo se apropriou no decorrer do processo de humanização.

E, ainda, a autora (MALANCHEN, 2016, p. 111) enfatiza que “Os instrumentos sociais produzidos para potencializar o corpo do ser humano a fim de dominar os elementos do meio; e as ideias que significam o planejamento, a intencionalidade que precede os resultados de uma ação” são elementos presentes na apropriação da cultura.

Nesse sentido, referendamos com as contribuições de Vygotsky (2010, p. 682) que “O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de fonte de desenvolvimento”. Essa afirmação, mais uma vez, advoga a importância da mediação do professor como o responsável em apresentar o que se tem de mais elevado da cultura como condição imprescindível de humanização do indivíduo.

O educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARSIGLIA, 2011, p. 36)

Na Educação Infantil, a relação da criança com a cultura acontece por meio da interferência do professor, que organiza e apresenta os objetos presentes na cultura, promovendo o acesso, despertando o interesse e a vontade em manipulá-los e explorá-los. Nessa direção, Lazaretti e Mello (2018, p. 126) explicitam que “[...] podemos nos utilizar de toda a riqueza cultural que há nos objetos de uso cotidianos, como também nos brinquedos e recursos didáticos como mediadores para promover aprendizagens”.

Para Malanchen (2016, p. 115), a escola é “[...] a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos

indivíduos com base na apropriação da cultura acumulada”. A instituição de Educação Infantil comprometida contribui para a apropriação da cultura humana, e esse processo deve ser significado pelo professor por meio da relação adulto-objeto-criança. Todavia, somente o disponibilizar dos objetos não garante as mobilizações psíquicas que irão converter o objeto em instrumento social, portanto, destacamos a importância do professor na condução e na orientação das ações, para que criança se aproprie da cultura presente em cada objeto material.

Um trabalho pedagógico fundamentado na e pela Pedagogia Histórico-Crítica afirma a essencialidade do papel do professor na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, portanto, o simples disponibilizar do objeto a uma criança não garante sua aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo se passa pelo desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266)

Via de regra, o homem nasce em uma sociedade em movimento, em que vários conhecimentos já foram produzidos e acumulados. Por isso que a cultura precisa ser transmitida às novas gerações, proporcionando ao ser humano o desenvolvimento do seu psiquismo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor)

Mais uma vez, destacamos a essencialidade na aquisição das aptidões disponibilizadas pelo gênero humano. Para tanto, na instituição de ensino, o papel do professor desponta com grande comprometimento, pois, mesmo a cultura material estando presente nos bens materiais produzidos pelo homem e, muitas vezes, visível aos olhos das crianças quando disponibilizada, essa necessita de mediações para que seja apropriada. Da mesma forma, a cultura intelectual carece da educação escolar para sua efetivação, pois diz respeito ao conhecimento abstrato, que, além de não ser visível aos olhos, necessita de formas adequadas para a sua viabilização, e isso

se dá por meio de um planejamento adequado para o ensino de crianças pequenas devido à sua abstração.

Atribuímos ao ensino condição excepcional para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por isso, há necessidade de esclarecimentos acerca dessas relações, bem como de evidenciar que a aprendizagem precisa ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Destarte, Vigotski (2001) apresenta a existência de dois níveis, denominando-os de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente<sup>17</sup>.

O nível de desenvolvimento real corresponde às apropriações da criança enquanto ser social e histórico e fornece subsídios para a atuação do professor na área de desenvolvimento iminente. Essa área é responsável pelas pendências interfuncionais, que diz respeito àquilo que é inacabado, algo que está em vias de acontecer – portanto o nível de desenvolvimento real não se limita à constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas serve como fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente (MARTINS, 2013).

Duarte (2001) destaca ao ensino escolar a essencialidade na transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens e, ainda, chama a atenção do leitor para a área de desenvolvimento iminente, afirmando que, se um conteúdo estiver muito além ou aquém do desenvolvimento, a criança será incapaz de apropriar-se dele.

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou no seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 2001, p. 98)

Vigotski evidencia que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo. Para isso, o professor precisa conhecer seu destinatário, atuar no nível de desenvolvimento iminente, bem como ter domínio dos conhecimentos necessários para aprendizagem em cada período, para, assim, viabilizar as melhores formas para a apropriação e internalização do conhecimento.

---

<sup>17</sup> Prestes (2012, p. 116) considera que a tradução mais adequada seria iminente, mas, em algumas edições em língua portuguesa, esse conceito é traduzido como zona de desenvolvimento proximal ou imediata.

Por conseguinte, Marsiglia, Martins e Lavoura advogam e defendem as contribuições da *tríade conteúdo, forma e destinatário* para pensar e organizar a práxis educativa com base na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como:

A elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). Para tanto, tais práticas devem estar alicerçadas no método dialético. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22)

Com efeito, ao defendermos a práxis pedagógica, reforçamos a ideia de que não há uma prática esvaziada de teoria, muito menos uma teoria que não vise à prática. Ambas formam uma unidade no processo educativo. Não obstante, apresentamos, no decorrer deste capítulo, os elementos que sustentam uma prática articulada com a teoria.

A teoria corresponde aos fundamentos que norteiam a prática pedagógica, bem como todo o acúmulo das objetivações humanas que se encontram nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim como assinala Malanchen (2016, p. 18), “Quando defendemos o conhecimento mais desenvolvido como aquele que deve ser transmitido nas escolas por meio dos currículos, estamos defendendo o conhecimento que permite a objetivação do ser humano”. A autora, ainda, complementa dizendo que “Os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser elemento central para a organização do trabalho pedagógico na escola” (MALANCHEN, 2016, p. 18).

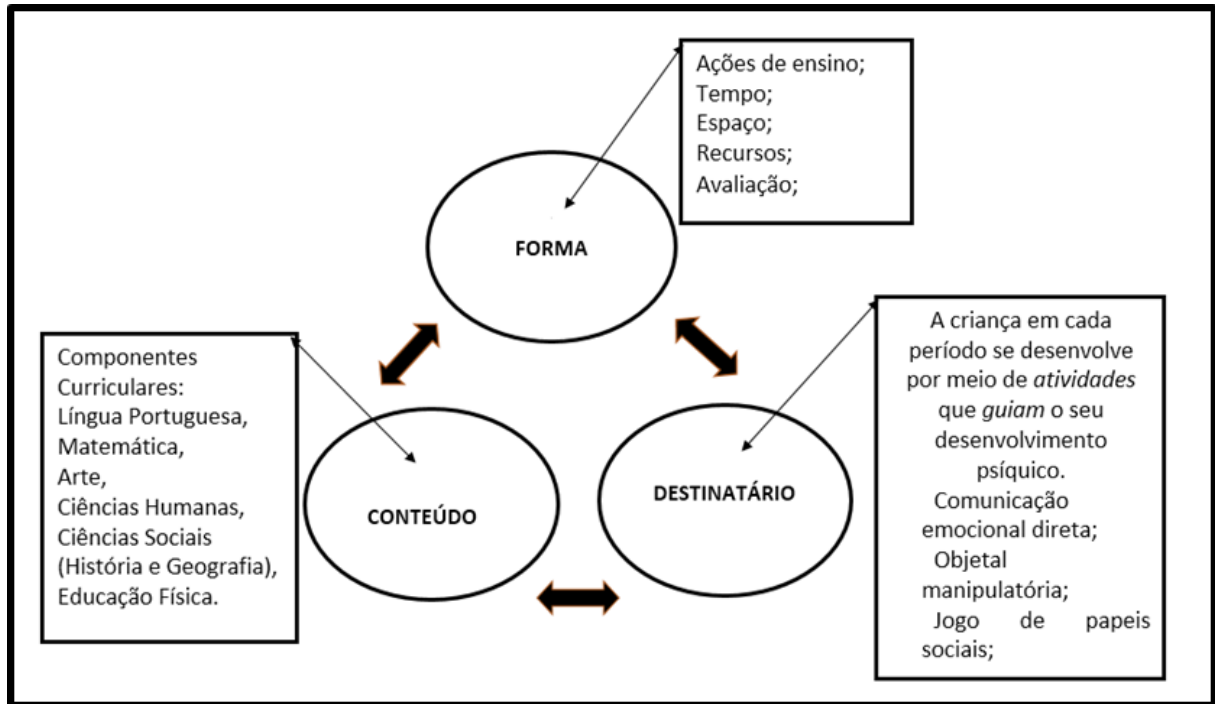
Para que os conhecimentos defendidos se efetivem no contexto escolar, é condição *sine qua non* a organização do ensino pautada nos principais elementos que compõem um planejamento pedagógico. Gamba reforça a importância do planejamento pedagógico para o trabalho intencional com as crianças pequenas, destacando os principais elementos a serem considerados:

Quando planejamos desenvolver intencionalmente um trabalho pedagógico na Educação Infantil, precisamos pensar sobre todos os aspectos que este trabalho envolve. Questões como desenvolvimento humano, funções psíquicas, periodização do desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e atividade principal orientam as formas de planejamento, registro e avaliação do trabalho pedagógico e fundamentam e norteiam as ações educativas para a formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas. (GAMBA, 2016, p. 585)

Com base nos principais fundamentos para o planejamento pedagógico, Martins (2013), ao considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário, elenca as prioridades que são dispostas em cada elemento dessa tríade, assim como apresentado na representação da figura a seguir.



**Figura 1** - Representação dos principais elementos para o planejamento pedagógico



**Fonte:** elaborada por Lazaretti (2021)<sup>18</sup> e adaptada pela autora com síntese nos conceitos defendidos por Martins (2013).

Com relação ao conteúdo e à forma, esses estão diretamente relacionados ao destinatário ou, ainda, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexificação do conteúdo e observância da forma de realização do trabalho pedagógico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nessa mesma perspectiva, Saviani já sinalizava para a importante tarefa da educação escolar:

A tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 8-9)

As formas adequadas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dependem da conversão do saber objetivo em saber escolar, priorizando o que é essencial em cada nível do desenvolvimento psíquico. Cabe ainda destacar que Galvão, Lavoura e Martins (2019)

<sup>18</sup> Elementos apresentados pela professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti no ciclo de palestras de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em 30 de março de 2021.

apontam que autores como Duarte (2015), Martins (2013) e até mesmo Saviani (2013) têm alertado que não existe a forma adequada ou até mesmo ideal para o trabalho pedagógico com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas existem forma e conteúdo em torno do aluno concreto<sup>19</sup>.

Com efeito, reforçamos a defesa evidenciada por Martins e Marsiglia (2015, p. 16-17) de que “O planejamento pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de Educação Infantil em sua promoção”. Assim, torna-se primordial conhecer quem é o destinatário, bem como a especificidade do seu desenvolvimento psíquico, para, então, organizar um planejamento condizente com as condições psíquicas da criança.

Para Libâneo (1992, p. 226), “O planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”. Deste modo, podemos assegurar que o planejamento pedagógico é um ato consciente e coletivo. Consciente de modo a idear os objetivos a serem alcançados, e coletivo visto que envolve todo o contexto escolar e o que o professor estabelece como prioridade em uma determinada turma pode acarretar ganhos ou perdas para a turma subsequente.

Organizar a ação educativa, por meio do planejamento escolar, significa evitar o pragmatismo, o espontaneísmo e o senso comum. Conseqüentemente, planejar é: definir os conteúdos que devem ser apropriados, pelos alunos, para os direcionarem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores; estabelecer metas por meio de objetivos diretos, claros, intencionais e, de acordo com o propósito de promover o desenvolvimento humano; pensar e organizar estratégias, encaminhamentos coerentes com a nível de desenvolvimento de cada ano escolar (aluno), bem como, de cada escola, cada realidade; prever e buscar os meios e recursos auxiliares necessários ao cumprimento dos objetivos traçados; organizar formas de verificação da apropriação do conhecimento pelo aluno, para caso seja necessário, realizar a retomada do mesmo. (MAZARO, 2021, no prelo)

Toda ação educativa com a finalidade de desenvolver a plena humanização do indivíduo requer um planejamento adequado aos conteúdos de ensino, delimitação de objetivos claros e concisos visando à complexificação do conteúdo, à definição das melhores formas com o intuito de atender à necessidade psíquica do destinatário e, ainda, à organização dos recursos materiais, do espaço e do tempo condizente com a periodização do desenvolvimento da criança. Deste modo, um trabalho educativo intencional interfere diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, assim como evidenciado pelas autoras:

O trabalho educativo não somente interfere no desenvolvimento, mas é determinante na medida em que lhe confere caminhos e direções. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas

---

<sup>19</sup> Aluno concreto é o sujeito que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347)

Para que o trabalho pedagógico seja efetivamente concretizado na prática social, o professor precisa ter clareza quanto à teoria que fundamenta sua prática, bem como a compreensão de que não é qualquer ensino que serve, muito menos qualquer ação, mas, sim, um ensino sistematizado.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. (SAVIANI, 2015, p. 35)

Considerando as palavras de Saviani (2015), reafirmamos o compromisso pelo qual defendemos um ensino desenvolvendo desde a Educação Infantil, priorizando os fundamentos pedagógicos respaldados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como locus privilegiado a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, que tem como princípios o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, e, ainda, com base nos pressupostos filosóficos defendidos pelo Materialismo Histórico-Dialético, favorecendo a compreensão de homem, de sociedade e de educação em sua dinâmica constante de transformação.

É com base nesse aporte teórico que consideramos a compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102)

No tocante ao planejamento pedagógico, Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que o saber escolar precisa ser selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor, para que, assim, seja assimilado pelos alunos em meios às tarefas escolares realizadas, as quais são definidas e planejadas considerando a dialética entre o conteúdo e a forma, que corroboram para o destaque às finalidades educativas transpostas pelos objetivos e pelo próprio nível de desenvolvimento dos destinatários.

Os elementos essenciais para o planejamento pedagógico são pautados na tríade conteúdo, forma e destinatário. Com destaque a essa organização, apresentaremos os desdobramentos de cada elemento, fazendo as relações necessárias para a compreensão das articulações essenciais à efetivação do ensino e da aprendizagem. Iniciaremos com a explicitação do destinatário, pois considerar a periodização do desenvolvimento psíquico

permite estabelecer os conteúdos e a forma coerente com a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança articulada com a proposta que defendemos: a Pedagogia Histórico-Crítica.

## 2.1 O destinatário: um enfoque na periodização do desenvolvimento infantil para crianças no segundo e no terceiro ano de vida

Na Educação Infantil, antes mesmo de se traçar um percurso lógico de ensino, requer-se a compreensão da especificidade dessa etapa, principalmente no que corresponde ao desenvolvimento do psiquismo humano e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem. Com base nos estudos de Vigotski (1996), Leontiev (2017) e Elkonin (1987), evidencia-se a importância em compreender a periodização do desenvolvimento psíquico para, então, possibilitar situações que promovam o psíquico da criança. Neste aspecto, utilizamos o diagrama elaborado pelo pesquisador Angelo Antonio Abrantes, baseado nas contribuições de Elkonin (1987), o qual apresenta a periodização organizada por época, período, atividade dominante<sup>20</sup> e crise.

**Figura 2** - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



**Fonte:** Angelo Antonio Abrantes<sup>21</sup>, 2012.

<sup>20</sup> Os termos atividade dominante, atividade guia e atividade principal correspondem à mesma atividade. No decorrer da pesquisa, iremos utilizar o termo atividade dominante, exceto em citações que irá permanecer o termo utilizado pelo autor.

<sup>21</sup> Docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, 2012.

Observando o diagrama, podemos afirmar que a época é subdividida em primeira infância, infância e adolescência. Em cada uma delas, constituem-se dois períodos. Na época da primeira infância observam-se dois períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A infância corresponde aos períodos da idade pré-escolar e idade escolar e a adolescência representa a adolescência inicial e a adolescência. Contudo, esse percurso não acontece de forma aleatória, mas *pari passu* ao processo de desenvolvimento.

Cada período do desenvolvimento possui características que influenciam diretamente no psiquismo da criança, influências essas que são exercidas pela relação da criança com a realidade e também pelo tipo de atividade dominante. Elkonin (1987) nomeia as atividades guias e/ou principais como: comunicação emocional direta (0-1 ano), objeto manipulatória (1 a 3 anos), brincadeira de papéis sociais (3 a 6 anos), atividade de estudo (6-7 a 10 anos), comunicação íntima pessoal de adolescentes (11-12 a 18 anos) e atividade profissional/de estudos (idade adulta).

Cabe ressaltar que a idade cronológica não é determinante para cada período, mas, sim, as relações objetivas que não são dadas naturalmente ao indivíduo pelo aparato biológico – são criadas e promovidas nas interações com o mundo social e cultural no qual encontra-se inserido.

No que tange à atividade principal ou dominante, Leontiev descreve três atributos fundamentais para caracterizá-la em cada período:

- 1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.
- 2) A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.
- 3) a atividade principal é atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento. (LEONTIEV, 2017, p. 64-65)

Em virtude da consideração dos atributos, é viável afirmar que uma atividade principal é aquela que determina as mudanças essenciais no psiquismo humano, e não aquela que perdura por maior tempo na vida da criança. Diante desse fato, Cheroglu (2014, p. 57) afirma que “[...] para promover o desenvolvimento, reorganizando-o de maneira integral, a atividade necessita de um conteúdo específico no qual se objetivem as qualidades humanas que visa promover a cada período de idade”.

Assim, podemos destacar que é por meio da atividade social que os indivíduos se relacionam com seu entorno físico e cultural de modo a atender suas necessidades, as quais são orientadas por objetos. Pasqualini e Martins (2020, p. 437) descrevem que a atividade social humana é realizada “[...] sob a forma de ações e operações que colocam em movimento os

processos psíquicos da pessoa à medida que ela trava relação com certos aspectos da vida social e material, acessando o patrimônio histórico-cultural do gênero humano [...]”.

Neste mesmo aspecto, Leontiev (2001, apud PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 437) explicita que “[...] no percurso de desenvolvimento preponderam diferentes tipos de atividade como modos prevalentes de relação com mundo circundante à vista do atendimento dos estados carenciais, o que significa dizer que a própria atividade, como mediação, forma-se e desenvolve-se”.

Não obstante, Leontiev evidencia que existem atividades que, em um dado momento, exercem uma importância maior e outras, menor no desenvolvimento da personalidade.

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante. (LEONTIEV, 1978, p. 292)

Essa prevalência, ora maior ora menor, das atividades em determinado período do desenvolvimento corresponde diretamente ao conteúdo expresso na atividade. Isso significa dizer que, mesmo que em um dado período haja prevalência pela atividade dominante como linha central para o desenvolvimento do psiquismo, ainda existem as linhas acessórias, que vão sendo gestadas e qualificadas, permitindo um salto qualitativo para a próxima atividade dominante.

As linhas centrais e acessórias do desenvolvimento, com as quais se vinculam as atividades infantis, são aquelas que estão conectadas mais ou menos diretamente com as novas formações do período. Nas linhas centrais e mobilizadas pela atividade dominante, produzem-se as novas formações centrais do período e nas linhas acessórias, encontram-se as novas formações periféricas. À medida do desenvolvimento ocorre a mudança entre os conteúdos que ocupam as linhas centrais e acessórias, nesse processo, alterando também a atividade dominante. (CHEROGLU, 2014, p. 57)

Para compreender e distinguir a linha central da linha acessória, tomamos como exemplo a criança na primeira infância: a sua atividade dominante é a objetal manipulatória e/ou objetal instrumental, então suas maiores conquistas no desenvolvimento do psiquismo acontecerão por meio da atividade dominante. No entanto, conforme a criança se apropria dos objetos e da função social, começam a ser engendradas, pelo adulto, outras necessidades e motivos na criança, que são os modos de ação com os instrumentos da cultura, formando, assim, a linha acessória do desenvolvimento – o jogo de papéis sociais. Nesse aspecto, Elkonin (1987, apud PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 438) chama a atenção “[...] para o caráter objetal-

instrumental de conteúdo da atividade humana, indicando a necessidade de se investigar com quais aspectos da realidade concreta a criança interage no curso de sua atividade”.

É relevante pontuar que Pasqualini e Martins (2020, p. 438) sinalizam que toda a atividade se configura como processo que coloca a pessoa em relação com conteúdos específicos da vida social e, ainda, defendem que “[...] não há atividade humana isenta de conteúdo, no que se inclui a atividade escolar da criança”.

Diante do exposto – em que se subjugua que para cada período do desenvolvimento psíquico da criança existem atividades que atuam como linha central e atividades que atuam como linha acessória para esse desenvolvimento – cabe salientar, ainda, que Elkonin (1987) evidencia que em cada período há duas esferas que, embora distintas, comungam da unidade: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva.

Nesse mesmo sentido, Elkonin (1987) afirma que em alguns momentos do desenvolvimento da criança há prevalência da afetivo-emocional, que corresponde à relação da criança-adulto social, e em outro momento o que predomina são as relações da criança-objeto social.

Neste percurso, em um primeiro momento, destacam-se as relações da criança com o mundo das pessoas e o meio social; já em segundo momento, essas relações são atribuídas aos objetos, com significados sociais complementares, e se repetem em cada atividade, embora com qualificações e relações mais complexas com as pessoas, com a realidade social e com os objetos presentes na cultura, sendo únicas e contribuindo para a formação da personalidade. Como assegura Elkonin (1987, p. 115), “Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas criança-objeto social e criança-adulto social representa um processo único no qual se forma sua personalidade”.

Diante das qualificações, é possível considerar que os períodos do desenvolvimento do psiquismo perpassam por mudanças, as quais deixam de ser prioridade para a criança em determinado período, exercendo uma força propulsora a um novo período. Nesses momentos é que são observadas as crises do desenvolvimento, que ocorrem aos três e aos sete anos, na adolescência e na juventude, tornando-se necessidade interior própria de cada indivíduo. As crises representam o salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, quando aquela atividade exercida pela criança já não corresponde mais à sua necessidade psíquica. Nesse momento, fica evidente o engendramento entre o velho e o novo, tornando-se um processo de transição.

No interior de cada período ou estágio do desenvolvimento, se processam “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança, ou seja, mudanças graduais e lentas (evolução), que vão se acumulando até que produzem um salto qualitativo, uma ruptura, uma mudança qualitativa (revolução), na relação da criança com o mundo.

Isso caracteriza a transição para um novo período do desenvolvimento. (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 4)

As somas das conquistas efetivadas pelo indivíduo resultam em saltos qualitativos que promovem o desenvolvimento do psiquismo, demonstrando que o período anterior não corresponde mais às expectativas do psiquismo, sendo necessárias outras qualificações. Independente do contexto em que o ser humano está inserido, as crises irão ocorrer, contudo, os reflexos oriundos delas podem ser amenizados quando identificadas e possibilitadas situações sociais que a promovam, permitindo, assim, uma ruptura menos expressiva no comportamento humano.

Vigotski, em suas contribuições, afirma que em cada período nos deparamos com novas formações psíquicas, ou seja, as neoformações que caracterizam a reorganização de toda a personalidade da criança:

No início de cada período de idade, a relação estabelecida entre a criança e o entorno que a rodeia, especialmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento na dita idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, é a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1996, p. 264)

A situação social do desenvolvimento é estabelecida por meio das relações entre o indivíduo e o meio social e entre o indivíduo e os objetos sociais. Quando mediadas socialmente, são requalificadas na transformação individual da personalidade da criança ou, ainda, sustentam e possibilitam a vivência da atividade guia em cada período e promovem contínuas transformações, conforme afirma Lazaretti:

[...] cada período singular e qualitativamente específico da vida humana implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a uma determinada atividade principal, e em cada atividade surgem e se desenvolvem novas formações psicológicas. [...] a atividade principal, como fundamento da periodização, passa a ser compreendida tal como ela se forma nas condições concretas dadas na vida da criança. São as condições históricas, concretas e objetivas que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. (LAZARETTI, 2013, p. 45-46)

Lazaretti evidencia que para compreender a especificidade do desenvolvimento da criança é necessário o entendimento da situação social do desenvolvimento, a qual define as relações entre a criança e o adulto, bem como a relação da criança na sociedade. A autora ainda destaca que, “[...] em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de



desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social”. (LAZARETTI, 2013, p. 45).

A relação social é tida como essencial para a promoção humana, por isso que Abrantes reafirma a essencialidade em considerá-la para compreensão do desenvolvimento e em colaborar para a transição entre as atividades de cada período.

Cada tipo de atividade em que se inserem as crianças tem em uma etapa particular da existência do indivíduo grande importância para compreensão do desenvolvimento, pois é a partir dessa atividade social que é possível contribuir ativamente no processo de transição de um modo de se relacionar com a realidade a outro, possibilitando acúmulos de experiências que podem resultar em mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil. (ABRANTES, 2011, p. 34)

Essas atividades resultam das crises e das transformações internas que modificam a maneira da criança pensar, agir e sentir, reorganizando sua relação com a realidade. Estes momentos do desenvolvimento não são caracterizados pela cronologia ou dados pela natureza, mas expressos por meio das relações sociais e dos objetos que são produzidos pelo homem em consonância com a relação do indivíduo com a sociedade.

O desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular. Certos períodos são de transformação relativamente lenta e gradual e a criança mantém constantes os aspectos fundamentais de seu psiquismo durante um tempo mais longo. Em outros períodos, as mudanças ocorrem aos saltos: certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinadas ocasiões, tornam a criança irreconhecível para os que a cercam. Esses períodos de desenvolvimento por saltos são chamados de crises de desenvolvimento. Todas as crianças que vivem em condições similares manifestam essas crises aproximadamente no mesmo período. Isso permite dividir a infância em várias etapas etárias. (MUKHINA, 1995, p. 58)

A atividade é denominada como atividade guia ou principal, assim como Pasqualini (2010, p. 167) esclarece, afirmando “[...] que se refere à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento”.

A atividade é propulsora do desenvolvimento e é por meio dela que o indivíduo atua sobre a natureza, modificando-a e adaptando-a às suas necessidades, agindo sobre as coisas, objetos e estabelecendo relações com outras pessoas. Contudo, precisa-se ter clareza quanto a esse tipo de atividade, pois nem tudo o que o sujeito faz é atividade e nem toda ou qualquer atividade incide em sua promoção.

A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Por sua vez, para que essa necessidade possa ser satisfeita, é preciso encontrar um objeto que a satisfaça (TULESKI; EIDT, 2016).

Para uma melhor compreensão, Leontiev (2017, p. 69) explicita a necessidade de diferenciar a atividade da ação: “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seus

objetivos, mas reside na atividade a qual ele faz parte [...]” e atividade “[...] são os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo”.

Nessa perspectiva, a ação corresponde àquilo que a criança realiza sem um motivo psíquico inerente, enquanto a atividade é aquela cuja realização propicia ao sistema interfuncional mudanças significativas nas características de cada período do desenvolvimento, ou seja, a atividade é movida por uma intencionalidade visando a atender uma necessidade. Essa intencionalidade não é compreensível aos olhos das crianças, por isso a função do adulto/professor é fulcral ao propor atividades que objetivem o desenvolvimento do psiquismo.

Leontiev (2017, p. 76) apresenta a necessidade em compreender que a criança avança para o processo de desenvolvimento mediante a operação, que é definida pelo autor como “[...] o modo de execução de um ato” ou, ainda, “[...] mais precisamente, a operação é determinada pela tarefa”. Para melhor entendimento da diferenciação entre uma ação e uma operação, utilizaremos uma criança que joga bola. No caso, tomemos o futebol como exemplo: a ação é determinada pelo alvo, então a criança deverá chutar a bola com a intenção de marcar um gol; no entanto, se essa mesma criança não conhece como se joga futebol, terá que realizar algumas operações antes de cumprir o objetivo principal que é marcar o gol – terá que pegar a bola, posicioná-la em direção ao arco, posicionar o corpo diante da bola, chutar e tentar atingir o alvo, marcando um gol. Após realizada tais operações e a criança automatizar o processo, essas operações transformam-se em ação, ocasionado o processo inverso.

Com o intento de elucidar teoricamente os conceitos descritos por Leontiev (2017), sintetizamos que a atividade corresponde a um processo de satisfação de uma necessidade do ser humano com o mundo que o cerca; o motivo designa o porquê, e como toda atividade corresponde a um objeto material ou ideal, portanto é ele quem impulsiona a atividade; a ação é um processo que visa a uma finalidade consciente do indivíduo à conquista de um objeto ou motivo e a operação diz respeito ao modo de execução da ação.

Tendo em vista a ação, a operação e a importância de cada atividade guia ou principal para o desenvolvimento do psiquismo infantil, nesta pesquisa limitar-nos-emos a apresentar a atividade objetual manipulatória (1-3 anos), que evidencia o papel educativo para o grupo de crianças em foco. Vigotski (1996) descreve esse momento como infância precoce, em que acontece um declínio da atividade de comunicação emocional direta em direção à atividade objetual manipulatória. Um dos fatores principais é o domínio da capacidade locomotora: a criança começa a demonstrar apropriação do movimento de andar ereta, o que facilita o acesso

a diferentes espaços e movimentos motores, demonstra mais autonomia, realiza tentativas de se comunicar pela oralidade mesmo com a presença da linguagem gestual. Todas essas conquistas impulsionam a criança a querer tocar e pegar tudo o que vê. Pasqualini (2006) ressalta que a característica da situação social de desenvolvimento da criança, nesse momento, é a dependência da situação concreto-visual.

A comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”. (ELKONIN, 1969, p. 214)

O que fomenta este salto qualitativo de uma atividade para outra é a situação social de desenvolvimento, que na atividade anterior era baseada na relação da criança com o adulto e na exploração das propriedades sensoriais dos objetos, passando a ser a descoberta das funções sociais desses objetos, isto é, para que são utilizados. Observa-se, nessa altura, o uso e reprodução pela criança, tal qual demonstrado pelo adulto, não realizando ações objetivas de forma generalizada. Para a criança, em um primeiro momento, o objeto não pode representar diferentes situações ou ações a não ser aquelas demonstradas pelo adulto.

Como podemos observar, a criança tem o adulto como modelo de suas ações com os objetos, pois é ele o responsável por apresentar, nominar e significar cada um, permitindo, assim, que ela se aproprie das objetivações humanas, isto é, a conversão de coisas/objetos em instrumentos criados pelas relações humanas.

Leontiev (1978, p. 268) assevera que, para “[...] se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. Para tanto, “[...] quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras mentais necessárias para esse efeito” (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Vygotsky e Luria (1996) assinalam que uma criança integrada em um ambiente adequado e com a intervenção do adulto conquista rápidas transformações e alterações, isso porque o ambiente em que ela está inserida tem grandes acúmulos socioculturais que, quando mediados, possibilitam a apropriação.

Para os autores (VYGOTSKY; LURIA, 1996), é por volta, aproximadamente, de um ano e meio a dois anos que a criança desenvolve a capacidade inicial de utilizar os objetos como instrumentos. É com essa relação funcional com o objeto que se estabelece o primeiro passo

para a ligação ativa entre o objeto e o mundo exterior. Neste percurso, a criança precisa aprender que os objetos podem servir não somente para a satisfação imediata dos instintos, mas, também, como ferramentas para alcançar determinado objetivo, o que demanda de um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os objetos, que em um primeiro momento manifestam-se como algo estranho para a criança, quando mediados culturalmente, começam a fazer parte do mundo, e, assim, inicia-se o processo de utilização desses como ferramentas.

Durante todo o segundo e terceiro anos de vida, a atividade objetal manipulatória tem caráter de linha central no desenvolvimento infantil e, por isso, corresponde às principais conquistas da criança. Em decorrência disso, nota-se um salto significativo no desenvolvimento da linguagem, a qual é considerada como esteio das transformações resultantes no psiquismo da criança, contribuindo significativamente para a modificação das relações sociais dessa – relações entre adulto/criança e criança/objeto social.

A linguagem destaca-se entrelaçada com a percepção nesse período de desenvolvimento infantil. A percepção, por sua vez, indica um avanço da percepção sensório-motora – típica no primeiro ano de vida – em direção à percepção semântica (CHEROGLU, 2014). E, ainda, segundo Elkonin (1969, apud CHEROGLU, 2014, p. 116), “[...] a percepção semântica é uma percepção imbuída de sentido, ela se expressa por meio da inicial internalização, pela criança, do significado social dos objetos e fenômenos da realidade”.

Por conseguinte, a formação da percepção semântica demanda de atividade conjunta dos órgãos dos sentidos e de todos os processos psíquicos em desenvolvimento, por isso não pode ser confundida com a soma das diferentes sensações, ou até mesmo a captação de aspectos isolados dos objetos percebidos (CHEROGLU, 2014). Neste sentido, cabe destacar que a percepção, assim como a linguagem e demais processos psíquicos, “[...] forma-se mediante a relação ativa da criança com um mundo de fenômenos e objetos complexos, tal qual é o mundo humano” (CHEROGLU, 2014, p. 116).

Martins (2013, apud CHEROGLU, 2014) afirma que quanto mais desenvolvida a percepção semântica, mais ampla e fidedigna a imagem que a criança conseguirá formar dos objetos percebidos. Assim, com o desenvolvimento da percepção semântica, observa-se na criança a ampliação do campo semântico da palavra.

Segundo Vygotski (1996), a percepção semântica se vale do campo semântico da palavra. A palavra, para além da sua função indicadora, possui significado e o significado da palavra é, antes de mais, uma generalização, uma abstração. A palavra designa uma série de objetos e coloca os objetos que designa em relação, o que enriquece a percepção da criança diante da realidade. (CHEROGLU, 2014, p. 117)

Portanto, o significado da palavra, além de incidir sobre a percepção, reorganiza-a, ou seja, vincula-se à reorganização de todo o conjunto dos processos psíquicos, passando a mediá-los (VYGOSTKI, 1996, apud CHEROGLU, 2014).

Nessa direção, os processos psíquicos diferenciam-se sob o domínio da percepção e a linguagem subsidia e enriquece a qualificação das demais funções. Para tanto, resgatamos a importância do ensino da linguagem para as crianças e a reforçamos com as palavras de Lazaretti e Saccomani (2021, p. 176), que destacam que “A linguagem, como função psíquica especificamente humana, segue a lei genética geral do desenvolvimento e, em um primeiro momento existe na relação da criança com o outro (intersíquico); mas ao ser internalizada, torna-se uma conquista da própria criança (intrapíquico) [...]”.

Com isso, sinalizamos para a importante tarefa do professor nas instituições de ensino de Educação Infantil, pois a criança precisa apropriar-se da linguagem oral. E não é porque ainda não tenha a oralidade desenvolvida que ela não compreenda e assimile tudo ao seu entorno. Pelo contrário, quando afirmamos que é uma função que se desenvolve primeiramente na relação da criança com o outro, há a necessidade de que o adulto fale com ela e signifique tudo ao seu redor, pois, assim como frisado por Elkonin (1974, apud LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 177), a linguagem é situacional e por isso está diretamente ligada a situações e ações concretas, sendo constituída a partir de “[...] questões que emergem no processo de familiarização com objetos e fenômenos circunvizinhos”, ou seja, na comunicação estabelecida entre ambos.

Na primeira infância, entre dois e três anos, a criança aprende a estrutura gramatical da oração, portanto, nesse período, estabelece a comunicação por meio de orações curtas, embora as palavras já sigam regras gramaticais. Por conseguinte, a organização do trabalho pedagógico precisa contemplar situações de ensino que “[...] favoreçam a compreensão e uso da linguagem oral em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais, tendo em vista a articulação correta dos sons constitutivos das palavras, enriquecimento do vocabulário oral, a ordenação e articulação das palavras nas orações” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 178).

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância caracteriza-se, pois, pela emancipação da palavra do contexto simprático, adquirindo referência objetiva. Nesse momento em que a criança adquire formas morfológicas diferenciais, acontece um abrupto salto no vocabulário; uma vez que, se antes as palavras eram amorfas e difusas à medida que podiam designar qualquer coisa, o significado se reduz, o vocabulário se amplia e a palavra ganha o status de signo. A criança tem a necessidade de ampliar seu vocabulário e aprender novas palavras para designar apropriadamente os objetos, qualidades, ações e relações, de modo que tanto a referência objetiva quanto os significados das palavras se desenvolvam. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 178)

A qualidade das mediações oferecidas às crianças na primeira infância requalifica o desenvolvimento da oralidade, portanto, cabe à instituição de Educação Infantil promover, por meio do ensino intencional, ações que garantam a aprendizagem e a apropriação da linguagem oral em suas máximas possibilidades.

Diante do destaque da percepção e da linguagem, pois não se desenvolvem de maneira isolada, e com base nas aquisições advindas da atividade objetual manipulatória, evidencia-se no terceiro ano o engendramento da atividade guia jogos de papéis sociais, sintetizando profundas mudanças no modo de ser e agir da criança e culminando na representação dos objetos em palavras, o que deixa de ser apenas uma função meramente comunicativa, pois, assim como afirma Lazaretti (2016, p. 13), “[...] apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas[...]”. E, com isso, ocorre um significativo avanço em direção das funções psíquicas superiores, em virtude de que as funções elementares continuam existindo, mas, agora, requalificadas.

No percurso de superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores, Saccomani (2018), em sua tese de doutorado, fundamentada em Luria (1979) e Leontiev (2004), afirma que existem três traços fundamentais que diferem a atividade consciente do ser humano e as características comportamentais dos animais. A primeira consiste no caráter social, pois o ser humano não é formado somente por necessidades biológicas, mas, também, por necessidades sociais<sup>22</sup>, que são descritas como necessidades materiais superiores, necessidades espirituais e, ainda, necessidades funcionais superiores.

A segunda premissa é que toda a atividade é mediada pela cultura. Enquanto os animais satisfazem suas necessidades biológicas de maneira imediata, o ser humano, por possuir uma atividade humana consciente, supera essas ações sensorialmente imediatas e a atividade é guiada por conhecimentos mais complexos e que precisam ser mediados.

Referente ao terceiro traço, Saccomani (2018) evidencia que os seres humanos precisam apropriar-se da experiência da humanidade acumulada historicamente ou, ainda, daquelas passadas de geração para geração, e não lhes basta, assim como os animais, o que é dado hereditariamente ou por experiências individuais.

Não se trata, pois, de reduzir o desenvolvimento humano a uma evolução natural, mas, sim, afirmar que o comportamento da criança perpassa por diferenças qualitativas importantes em diferentes idades, e não são mudanças puramente fisiológicas, mas alterações nas formas

---

<sup>22</sup> Para saber mais sobre as necessidades de caráter social, vide Saccomani (2018) ou Leontiev (2004).

culturais do desenvolvimento. Tais aspectos são caracterizados pelos diferentes modos como a criança se relaciona com o mundo e com os objetos ao seu entorno (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

O que fica claro é que, mediante a requalificação das funções mais primitivas com influências externas, ocorre um salto significativo que passa do natural ao cultural pela mediação dos instrumentos externos. Vygotsky e Luria exemplificam a forma como a complexificação do processo natural converte-se em cultural.

[...] a criança aprende gradativamente a andar. Assim que seus músculos estão suficientemente fortes, começa a mover-se pelo chão do mesmo modo primitivo que o animal, do modo que foi dotado pela natureza. Rasteja de quatro e [...] continua por algum tempo a deslocar-se dessa maneira primitiva. Contudo, poucos meses depois, começa a erguer-se sobre os pés e começa a andar. Em geral, isso não acontece imediatamente. No começo, usa os objetos à sua volta para se agarrar, vai abrindo seu caminho, agarrando-se na beira da cama, na mão de um adulto, na mesa, arrastando-se atrás de si e apoiando-se nela. Em suma, seu modo de andar ainda não é firme, é como se ainda estivesse (ligado) “as muletas” de ferramentas externas que facilitam seu desenvolvimento. Passa mais um mês e a criança, tendo superado essas “muletas”, dispensa-as. A ajuda externa torna-se cada vez menos necessária para ela, os objetos externos são substituídos por processos neurodinâmicos internos em evolução. Ela desenvolve pernas fortes, firmeza suficiente e coordenação motora. Alcançou o estágio do caminhar perfeitamente formado. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214)

Por isso, reafirmamos, utilizando as colocações de Vygotsky e Luria (1996, p. 214), que “É impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas”. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo percorre um processo não linear, que “[...] começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural [...]” e, *a posteriori*, “[...] sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um ‘processo cultural’ complexo”.

Feitas tais colocações, podemos dizer que, à medida que fomos descrevendo características essenciais do destinatário, foi possível observar a notável importância de conhecer a criança e, principalmente, o seu desenvolvimento do psíquico, para, assim, propor ações condizentes com a periodização e que irão promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – em destaque a linguagem, função psíquica superior de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo.

No item a seguir, apresentaremos os conhecimentos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, descritos como conteúdos escolares.

## 2.2 Conteúdos escolares: o que ensinar?

A Pedagogia Histórico-Crítica considera como conteúdo escolar aquele que é clássico<sup>23</sup>, universal<sup>24</sup>, objetivo, que supera os conceitos espontâneos em direção à internalização dos conceitos científicos. Deste modo, a seleção e a organização dos conteúdos escolares implicam, segundo Duarte (2016, p. 39), em uma luta ideológica que acompanha a luta de classes, pois “Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas”. Deste modo, o autor (DUARTE, 2016, p. 67) reverbera que “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre”, e, para isso, trava-se uma luta contra a ideologia vigente em direção de uma sociedade socialista. E é nessa luta marcada por contradições que se alteram os percursos histórico e dialético, estabelecendo um movimento contínuo de elaborações humanas e permitindo que sejam estabelecidos os conhecimentos essenciais ao ensino.

Saviani assevera o compromisso pelo qual a escola deve trabalhar com conteúdos escolares:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007b, p. 61)

Os conteúdos escolares correspondem àquilo que se tem de mais elaborado na construção histórica do gênero humano. Deste modo, ter acesso e domínio a esses conhecimentos torna-se indispensável para a participação consciente do indivíduo na sociedade na qual está inserido, bem como para se munir de saber contra a alienação e a dominação. Duarte (2016) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para que a educação escolar

---

<sup>23</sup> Para Saviani (2008, p. 18), o clássico na escola corresponde “a transmissão e assimilação do saber sistematizado”.

<sup>24</sup> Saviani (2008, apud TULESKI; MARTINS, 2021, p. 48), compreende que “[...] um conhecimento para alcançar o status de universal deve ser objetivo, o que quer dizer que ele expressa as leis que regem a existência de determinados fenômenos, o que se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Ter caráter universal significa ultrapassar as particularidades de determinada época, classe, lugar, etc., ainda que tal conhecimento seja condicionada historicamente em seu desenvolvimento”.



participe da luta pela revolução socialista por meio da socialização dos conhecimentos científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas.

Libâneo (1992, p. 128), em defesa dos conteúdos de ensino, afirma que esses “[...] retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social”. No entendimento de Tuleski e Martins (2021, p. 48) “O ‘saber escolar’ é a organização dos conhecimentos objetivos produzidos de modo gradativo e sequencial ao longo do processo de escolarização, em uma determinada etapa histórica [...]”.

Em defesa da formação humana, Duarte (2016, p. 95) afirma que “Ensinar os conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo presente nos conhecimentos ensinados na escola”. Assim, ensinar os conteúdos essenciais à cultura humana implica em ensinar as concepções de mundo presentes na história da humanidade.

No que corresponde ao ensino dos conteúdos escolares às crianças nas instituições de Educação Infantil, esse visa ao que a criança é – agora – e, ao mesmo tempo, ao devir na formação humana por intermédio da relação fundamentalmente sociocultural. Deste modo, Martins (2021, p. 94) concebe como conteúdo de ensino “[...] os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. convertidos em saberes escolares”.

Elencar os conteúdos necessários implica em considerar o ensino como específico para crianças pequenas, sendo preciso conhecer os conteúdos que interferem de *modo direto* e *indireto* na formação da criança – portanto, faz-se necessário especificar qual a natureza dos conteúdos de ensino. Segundo Martins (2012), para a proposição e a condução de ações que superem a prática espontaneísta, o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de *modo indireto* e *direto* no desenvolvimento da criança, denominados como conteúdo de *formação operacional* e conteúdo de *formação teórica*.

A autora (2012) esclarece que os *conteúdos de formação operacional* são os conhecimentos interdisciplinares, sob domínio do professor, que orientam as ações educativas, tendo em vista o desenvolvimento da criança em novos domínios psicofísicos indispensáveis à aprendizagem de conceitos. Os *conteúdos de formação teórica* são conhecimentos transmitidos direta e conceituadamente em seus conteúdos conceituais e visam à superação gradual de conhecimentos sincréticos, por parte da criança, em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.

Visando a aclarar ainda mais o entendimento das duas naturezas, podemos afirmar que os conteúdos de formação operacionais atuam diretamente na mobilização das funções psíquicas elementares, criando novas habilidades, pois, ao conhecer e dominar os objetos e fenômenos presentes no mundo à sua volta, a criança apropria-se dos elementos culturais, o que, desta forma, permite a ação indireta na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica interferem indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitindo a apropriação do conhecimento, que, de certa forma, é significado à criança por meio das operações, e agindo cada vez mais em direção da abstração presente na internalização dos diferentes conhecimentos oriundos das várias áreas do conhecimento, mobilizando as funções psíquicas superiores e favorecendo a generalização dos conceitos (MARTINS, 2012).

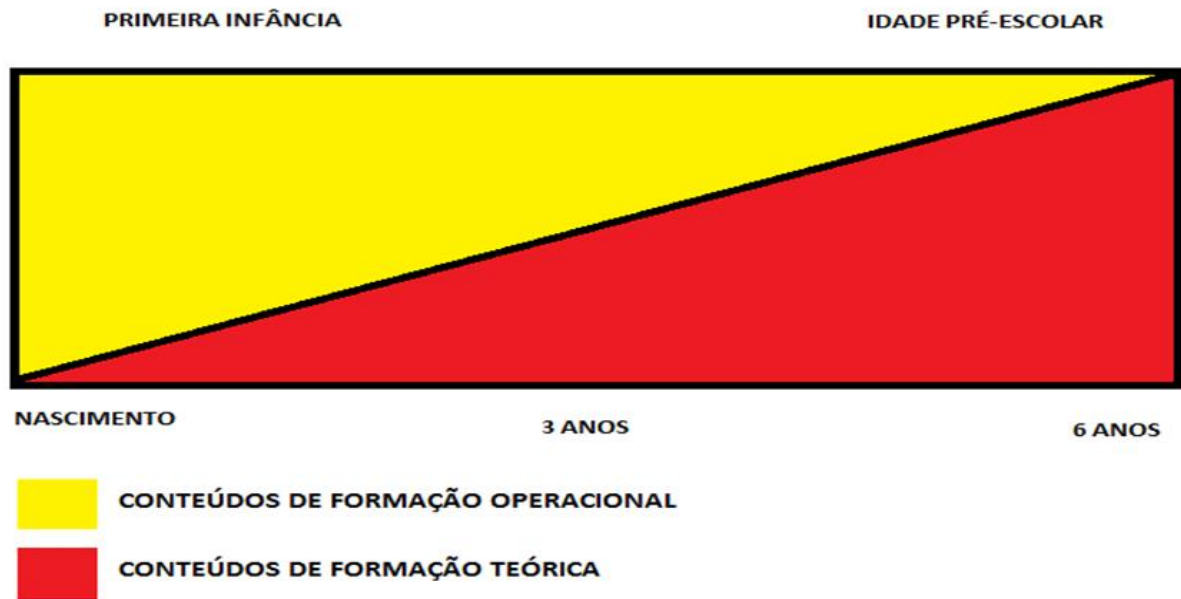
A critério de exemplo, e para melhor compreensão e diferenciação dos conteúdos de formação operacional e dos conteúdos de formação teórica, ao disponibilizarmos a uma criança um determinado objeto e a incentivarmos a manipulá-lo, a explorá-lo e a descobrir diferentes possibilidades em seu manuseio, possibilitamos o desenvolvimento – na criança – de novos domínios expressos em habilidades e capacidades operativas. Com a atividade compartilhada<sup>25</sup> com o adulto, ela irá apropriar-se de conhecimentos como tamanho, cor, espessura, forma e volume, entre outros, e assim mobilizará suas funções elementares em direção às funções psíquicas superiores, as quais são essenciais para a formação de conceitos e internalização de propriedades dos elementos culturais, contemplando, assim, os conteúdos de formação teórica.

Em concordância com Martins (2012), salientamos que os conteúdos que visam à promoção integral da criança precisam de ações educativas que contemplem os *conteúdos de formação operacional* e os *conteúdos de formação teórica* em consonância com os períodos de desenvolvimento dos pequenos. Neste percurso, ocorre uma proporcionalidade inversa, assim como a apresentada pela autora na representação gráfica.

---

<sup>25</sup> Vygotski (1996, apud PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 441) “denominou *obutschénie*, a atividade compartilhada e guiada por um par mais desenvolvido, processo pelo qual se reconstituem na criança as capacidades motoras e psíquicas elaboradas e conquistadas pelos seres humanos no curso da História – em suma, mediante o ensino”.

**Figura 3** - Representação gráfica da proporcionalidade inversa dos conteúdos de formação operacional e dos conteúdos de formação teórica de acordo com os períodos de desenvolvimento da criança



Fonte: Martins (2012, p. 98).

Diante da representação explicitada, podemos evidenciar que há uma ênfase maior nos conteúdos de formação operacional na primeira infância devido à máxima dependência da criança, em seus primeiros anos de vida, na realização de qualquer ação. Conforme avança em direção à idade pré-escolar e apropria-se de algumas habilidades essenciais, como locomoção, linguagem oral e autonomia, os conteúdos de formação teórica passam a ter maior destaque. Nesse aspecto, evidenciamos as contribuições de Pasqualini e Martins (2020, p. 437), quando afirmam que “[...] a atividade social humana, movida por necessidades e orientadas por objetos, realiza-se sob a forma de ações e operações que colocam em movimento os processos psíquicos da pessoa à medida que ela trava relação com certos aspectos da vida social e material [...]”.

Neste sentido, observamos na representação gráfica que as crianças na primeira infância têm como predomínio os conteúdos de formação operacional. Para tanto, o avanço dos conteúdos de formação operacional aos conteúdos de formação teórica demanda da qualidade nas mediações e isso implica na organização do ensino a fim de contemplar ambos os conteúdos, mas com crescente acentuação aos conteúdos de formação teórica.

Pasqualini e Martins (2020) sinalizam que, devido à prevalência dos conteúdos de formação operacional na primeira infância, o trabalho pedagógico precisa ser fundamentado cientificamente em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a linguística, fonoaudiologia, psicologia, educação física, arte, literatura, matemática, entre outras. As

autoras ainda destacam sobre os objetivos nucleares de ensino que precisam ser considerados na primeira infância:

[...] a) a superação dos sistemas comunicacionais imediatos em direção à conquista da linguagem oral, no primeiro ano de vida; b) aquisição da linguagem compreensiva e primórdios da fala (dos sons às palavras), no segundo ano de vida; c) domínio da linguagem oral/fala (das palavras às frases), a partir do terceiro ano de vida; d) progressiva e abrangente apropriação dos nomes dos objetos, suas propriedades, funções e modos sociais de uso; e) conquista dos domínios locomotores (sensomotricidade), com destaque progressivo à marcha e à coordenação óculo-manual, visando ao autodomínio da conduta locomotora. (PASQUALINI; MARTINS. 2020, p. 443)

Mediante os conteúdos de formação operacional e de formação teórica, há um destaque para os objetivos nucleares de ensino na primeira infância, possibilitando ao professor planejar e efetivar ações que permitam à criança superar a operacionalização em direção à abstração dos conteúdos escolares. Contudo, mesmo delimitados os objetivos nucleares que irão nortear o ensino na primeira infância, faz-se necessário estabelecer objetivos que irão dosar os conteúdos trabalhados, aspecto que será debatido no item a seguir.

### 2.2.1. Objetivos

À medida que identificamos a natureza dos conteúdos, é importante destacar que os objetivos irão dosar o avanço gradativo dos conteúdos escolares. Os objetivos sintetizam, no decorrer do processo de escolarização, a dosagem e a complexificação dos conhecimentos trabalhados pelo professor. Neste sentido, afirmarmos que os objetivos operam em favor da complexificação dos conteúdos escolares, pois, se elencarmos os conteúdos de ensino da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, observaremos que esses são os mesmos, o que os diferencia em cada etapa do ensino é a intensificação demarcada pelos objetivos.

O ensino na Educação Infantil tem como principal aspecto a apropriação e o domínio dos conteúdos de formação operacionais pela criança, para que, assim, haja possibilidades de apropriação dos conteúdos de natureza teórica, tendo em vista a via das abstrações. No que tange ao processo de abstração, esse inicia-se na infância, mas tem longo percurso para sua efetivação – por conta disso é que a função precípua da escola é o ensino dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos de forma dosada e sequenciada, compreendendo a periodização do desenvolvimento psíquico.

Conforme aborda Saviani (2007a, p. 43), “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. À vista disso, o autor continua

sua exposição, afirmando que “[...] os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é [...]” (SAVIANI, 2007a, p. 48, grifos do autor).

Os objetivos são elementos fundamentais para o processo de planejamento da prática educativa, pois permitem ao professor antecipar resultados esperados quanto ao desenvolvimento da criança, bem como ajudam-na na organização da forma mais adequada para aprendizagem dessa. Neste sentido, Martins e Marsiglia (2015, p. 16) reafirmam a essencialidade em elencar os objetivos para o planejamento pedagógico: “A clareza acerca dos objetivos de ensino pretendidos não é uma questão de menor importância, haja vista a impossibilidade de se planejar algo sem a definição do alvo pretendido”.

[...] a finalidade da Educação Infantil é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a torná-la humana, no sentido de apropriar-se progressivamente dos múltiplos elementos culturais, ou seja, promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação da aprendizagem escolar. (LAZARETTI, 2013, p. 116)

Por conseguinte, definir objetivos torna-se essencial para uma ação educativa intencional e sistemática, pois são eles que darão condições de estabelecer a intensidade e a complexidade do conhecimento abordado em cada período do desenvolvimento.

Para Libâneo (1992, p. 235-236), os objetivos direcionam o trabalho docente tendo em vista a promoção da aprendizagem dos alunos. A formulação desses objetivos consiste em “[...] descrever os conhecimentos a serem assimilados, as habilidades, os hábitos e atitudes a serem desenvolvidos, ao término do estudo de certos conteúdos escolares”, bem como permitem a reflexão da “[...] estrutura do conteúdo da matéria [...]” e, ainda, devem ser redigidos com clareza e serem realistas.

Para idealizar as operações e ações que serão executadas, é indispensável estabelecer os objetivos para o alcance dessa idealização, pois, assim como Martins e Marsiglia (2015, p. 16) ratificam, “É necessário ter um (ou vários) objetivo(s) ao realizar um planejamento; saber aonde se quer chegar e como proceder para tanto”.

Desta forma, compreendemos que, ao planejar uma aula para crianças pequenas, é válido delimitar os objetivos que dosarão o ensino dos conteúdos escolares, considerando sua especificidade, atrelados aos encaminhamentos metodológicos. Nessa lógica, apresentaremos a seguir os encaminhamentos metodológicos para o ensino de crianças pequenas, delimitando as melhores formas para a organização do trabalho pedagógico.

### 2.3. A forma: delimitando caminhos para o ensino de crianças pequenas

#### 2.3.1. Encaminhamentos metodológicos

Partimos da compreensão etimológica da palavra ‘encaminhamentos’, que significa ação de encaminhar, e ‘metodológicos’, que corresponde à metodologia. Essa, por sua vez, origina-se da palavra ‘meta’, que se refere a um fim a ser atingido e *hodus*, caminho a ser trilhado (MARTINS, 2016). Sendo assim, podemos afirmar que os encaminhamentos metodológicos correspondem às ações, aos caminhos que devem ser percorridos para atingir determinado objetivo.

Outro termo presente nos estudos referente à metodologia são os procedimentos de ensino, que “[...] compreendem estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto” (MARTINS, 2016, p. 3). Portanto, cabe evidenciar que os encaminhamentos metodológicos correspondem aos procedimentos de ensino, que, por sua vez, designam estratégias para o planejamento ou, ainda, a forma como ensinar, em especial, neste estudo, às crianças pequenas.

Reiteramos o compromisso desta pesquisa com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e defendemos uma Educação Infantil voltada para o ensino dos conteúdos escolares e o comprometimento do professor, o adulto mais experiente, como essencial para os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os encaminhamentos metodológicos adotados necessitam contemplar os princípios que fundamentam a prática pedagógica.

Saviani, em suas contribuições, caracterizou o objeto da educação escolar:

O objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, do outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13)

[...] Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de um determinado tempo, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2013, p. 18)

Para o autor, o objeto da educação corresponde à identificação dos conhecimentos fulcrais ao ensino e às formas de como organizar e sistematizar esses conhecimentos a fim de contribuir para a formação omnilateral de cada criança, demarcando, mais uma vez, o compromisso da escola na formação dos indivíduos.

Eidt e Magalhães (2015, p. 2) referendam que “Identificar o que caracteriza cada período nos possibilita compreender o desenvolvimento psíquico da criança e ainda, delinear formas intencionais de trabalho na escola”.

Assim como destacado por Duarte (2016, p. 109), “Não existe ‘a’ forma de ensinar da Pedagogia Histórico-Crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação”. Não obstante, o autor reverbera que existe “[...] a variabilidade possível e necessária das formas de ensino” (DUARTE, (2016, p. 109).

Sendo assim, Duarte (2016) destaca que não existe apenas uma forma para o trabalho pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, mas, sim, ações docentes que articulam conteúdos escolares, objetivos de ensino, as melhores formas de ensinar entrelaçadas ao estabelecimento do espaço, do tempo e dos recursos materiais em suas máximas representações.

Deste modo, a ação docente carece de grande comprometimento no ensino, pois planejar ações didáticas exige do professor estudo contínuo sobre as diversas áreas do conhecimento, a criança e suas especificidades, as formas e meios para a transmissão e a assimilação dos conteúdos escolares por ela e, principalmente, conhecimento sobre a teoria pedagógica que orienta suas ações.

### 2.3.2. O espaço, os recursos materiais e o tempo na organização do ensino

O espaço, os recursos materiais e o tempo são componentes da organização do ensino, fazem parte do planejamento realizado pelo professor e precisam estar a serviço do conteúdo e contribuir para a apropriação desse.

Magalhães e Lazaretti (2019) apontam o espaço como componente da organização do ensino na Educação Infantil, afirmando que ele pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde que seja pensado com intencionalidade. E, neste sentido, as autoras provocam a seguinte reflexão: espaço – *para quê? Como? Com quê? Para quem?*

Com base nos estudos das autoras Magalhães e Lazaretti (2019), o espaço *para quê* corresponde aos objetivos, que são destinados conforme o conteúdo estabelecido pelo professor. O *como* direciona a forma de organização e seus respectivos encaminhamentos para abordagem dos conteúdos e dos objetivos. *Com quê* é atribuído aos recursos disponíveis e importantes para complementar a ação realizada em determinado local. *Para quem* remete à criança, sujeito do ensino, que em cada momento do seu desenvolvimento se relaciona com o mundo de uma forma específica em virtude das possibilidades de aprendizagem que lhe são ofertadas.

Magalhães e Lazaretti (2019) destacam a necessidade em compreender a especificidade de cada período do desenvolvimento da criança, para, assim, melhor planejar e organizar o espaço e, conseqüentemente, contribuir para a promoção de ações que atuem como força propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento.

As autoras, em seus estudos, delimitam três momentos para pensar o espaço: espaço para acolher – bebês em instituições educativas; espaço para explorar – crianças de dois e três anos; espaço para brincar e conhecer – crianças de quatro e cinco anos. Limitar-nos-emos ao segundo ponto, o qual especifica a exploração do espaço para crianças de dois e três anos.

No espaço para explorar, as autoras utilizam-se do princípio da periodização do desenvolvimento psíquico em que decorre a delimitação da atividade dominante ou principal correspondente, para, assim, melhor planejar e explorar o espaço e os materiais a fim de contemplar a aprendizagem da criança, de modo que em cada período ela se relacione com o mundo das pessoas e o mundo dos objetos de uma maneira diferenciada.

O espaço precisa ser compreendido em sua totalidade<sup>26</sup> e, com isso, ser organizado como ambiente educativo que vise à promoção do indivíduo. Magalhães e Lazaretti (2019), quando destacam os pontos para a reflexão do espaço no processo educativo, objetivam demonstrar e trazer à tona a intencionalidade pela qual esse deve ser organizado, cientes de que não são respostas na íntegra que possibilitam a análise, mas, sim, o movimento de entendimento da práxis educativa<sup>27</sup>.

Nessa mesma perspectiva, Gamba (2016, p. 585) afirma que o espaço escolar “[...] vai além da definição da estrutura física e dos materiais pedagógicos [...]” e ainda chama atenção para que sejam garantidos “[...] sua qualidade e acesso às atividades das crianças nos diferentes momentos do desenvolvimento [...]”, bem como sobre a necessidade em “[...] atentar para a qualidade das relações que são estabelecidas neste espaço, entre a criança e os objetos, que são sempre objetos culturais”.

Deste modo, destacamos que um trabalho consciente e intencional de organização do espaço escolar carece de planejamento, com vistas a garantir um ambiente que proporcione às crianças possibilidades para o seu desenvolvimento, pois o modo como o professor organiza o

---

<sup>26</sup> Segundo Kosik (2002, p. 44), “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos não constituem, ainda, a totalidade”.

<sup>27</sup> Arnoni (2007, p. 131) define a práxis educacional “[...] pela intencionalidade do professor que a desenvolve, a qual, sendo decidida, *a priori*, dirige o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da ‘Prática educativa’. A intencionalidade de uma práxis educacional é a de articular, de forma consciente, teoria e prática, gerando uma práxis crítica, capaz de desenvolver um processo de ensino que influencie no processo de aprendizagem e potencialize a compreensão do conteúdo pelo aluno”.



espaço indica o que pensa sobre a criança, sobre seu processo de desenvolvimento e seu entendimento sobre o ato educativo, correspondendo diretamente à concepção teórica assumida por ele. Nessa mesma direção, como afirma Singulani (2009, p. 63), “A forma como o adulto dispõe os móveis, materiais e objetos no espaço, a maneira como permite que as crianças se relacionem entre si e a forma como interagem com elas nesse espaço revelam a concepção de criança e de Educação Infantil presente na instituição”.

Da mesma forma, Gamba assevera para um olhar atento e cuidadoso na organização dos espaços para as crianças pequenas.

[...] se quisermos promover o máximo desenvolvimento das crianças, o espaço deve ser organizado de forma intencional e planejada para promover sua atividade. Materiais colocados à distância, em lugares altos e sem acesso à criança favorecem a formação da criança como personagem passivo no processo educativo, incapaz de explorar de forma autônoma o mundo que a rodeia. Consequentemente, espaços pobres de objetos, de uso definido e sem novas possibilidades de reorganização, impedem a experimentação, a criação e as descobertas conjuntas de professores e crianças. (GAMBA, 2016, p. 587)

A ação de planejar e organizar o espaço de modo intencional visa a considerar o que se tem de mais elaborado pela cultura, propiciando o acesso às experiências das crianças. Como elenca Gamba (2016, p. 588-589), “De um modo geral, na escola de Educação Infantil, costuma-se apresentar o mais simples, por entender que a criança não é capaz de se relacionar com objetos mais complexos”, o que é um equívoco, pois as pesquisas têm demonstrado que, “Ao inserir a experiência diária da criança no universo da cultura em suas formas mais elaboradas, a criança exercita as funções psíquicas mais complexas e se apropria delas”.

A partir das evidências de que, ao apresentar o que se tem de mais expressivo no universo cultural às crianças, essas podem, pela atividade compartilhada com o professor, apropriar-se e desenvolver-se psiquicamente. Portanto, cabe ao professor apresentar os objetos e criar necessidades para apreciação e uso (GAMBA, 2016).

Gamba chama a atenção para a forma como os espaços devem ser organizados, priorizando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

[...] a criança é ativa no seu processo de aprendizagem e necessita experimentar, falar, ver, ouvir, pegar, pensar, movimentar-se, fazer escolhas, resolver problemas. *O professor organiza o espaço de forma a possibilitar estas ações*; estantes baixas, móveis da altura das crianças, mesas coletivas, distribuição dos móveis de modo a criar pequenos ambientes dentro da sala, painéis, murais e exposições nas paredes *sempre na altura dos olhos e das mãos das crianças*. Se os bebês são pequenos, objetos pendentes do teto, mas sempre próximos dos olhos e mãos dos bebês; se já estão engatinhando, os objetos devem se distribuir pelo chão de modo a estimular a movimentação autônoma da criança; se o bebê está em processo de aquisição da marcha, os materiais devem ser distribuídos no chão e nas paredes um pouco em cima do nível do chão; nas paredes podem ser colocadas as barras de pvc que apoiem a criança e se colocar de pé. (GAMBA, 2016, p. 589-590, grifos nossos)

Assim, como evidenciado, não raro, deparamo-nos com espaços na Educação Infantil em que tanto os materiais/objetos quanto as produções realizadas pelas próprias crianças estão dispostos na parede ou móvel, de modo que os pequenos não conseguem alcançar, manusear ou até mesmo olhar, sem contar com as “decorações” estereotipadas, produções que não são feitas pelas crianças, mas que estão postas para caracterizar a sala. Essas organizações são contrárias às especificidades de ensino para crianças pequenas. Como não permitir o toque, o olhar, o manuseio e a exploração se a periodização do desenvolvimento psíquico que abrange esse grupo de crianças defende que a atividade dominante é a objetal manipulatória?

Ainda que atento às especificidades de cada criança, vale ressaltar que o professor é o mediador que significa as ações das crianças no espaço e com os objetos. Lira e Saito (2012, p. 10) destacam que o espaço “[...] deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro [...]”, reafirmando o cuidado ao selecionar o espaço para compor o planejamento.

A organização do espaço na Educação Infantil deve tornar os objetos e materiais acessíveis às crianças, possibilitando atividades por meio da exploração e experiências com esses elementos, o relacionamento entre as crianças, seus pares, com os adultos e com o meio, contribuindo para uma melhor interação e comunicação entre os sujeitos no processo de apropriação das qualidades humanas.

O professor não apenas organiza o ambiente e disponibiliza objetos para serem manipulados livremente, mas também medeia a relação criança-objeto, incitando-a a apalpar, apreender, manipular brinquedos e diferentes objetos do uso cotidiano, que são aprendizagens primárias dos produtos e instrumentos da cultura humana. Quanto mais rica e diversificada for essa aprendizagem com os elementos da cultura, mediada pelo professor, maior será a promoção de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 74)

Não somente o espaço, mas também a qualidade e a diversidade dos recursos didáticos disponibilizados à criança possibilitam a criação de necessidades para a sua aprendizagem.

Os materiais devem estar acessíveis para escolha, sejam brinquedos, materiais de arte, livros de histórias para que as crianças possam explorar e, com isso, ir formando a percepção, a memória, a atenção, ao mesmo tempo em que vai formando uma ideia do que ela pode fazer. Dada a importância da atividade exploratória com objetos até os três anos e do brincar de faz de conta a partir dessa idade, a organização do espaço não pode ficar no improvisado, deve ser intencionalmente organizado para provocar a experimentação das crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento. (GAMBA, 2016, p. 590)

Com efeito, podemos compreender o entrelaçamento presente entre os espaços e os recursos como componentes enriquecedores do ensino de crianças pequenas. Pasqualini (2010), em sua tese de doutorado, assegura a indispensabilidade do uso de recursos na Educação Infantil que favoreçam a apropriação dos instrumentos da cultura por via do processo educativo.

À medida que a *criança* se relaciona com os *recursos* como instrumentos da cultura, apropriando-se de suas significações e funções e das operações e ações necessárias à sua utilização (*conteúdo*), reorganizam-se seus processos psíquicos e motores, formando-se novas habilidades e funções psíquicas. Em função da importância fundamental de apropriações primárias de instrumentos da cultura na Educação Infantil, a qualidade e a variedade dos *recursos* materiais disponíveis assumem grande relevância no processo educativo. (PASQUALINI, 2010, p. 182, grifos da autora)

Os recursos materiais não são meros objetos, mas instrumentos da cultura que estão postos na sociedade e que precisam ser qualificados e significados para a criança, de modo que ela consiga apropriar-se das formas mais elevadas de domínio e utilização desses – assim como revela Lazaretti (2013, p. 151), ao dizer que os objetos são instrumentos da cultura e “[...] representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam”, evidenciando mais uma vez o fundamental papel do professor frente ao ensino.

Explicitada a essencialidade em pensar a organização dos espaços na Educação Infantil e em abordar os recursos como instrumentos da cultura que precisam ser mediados, destacamos o tempo como elemento favorável ao planejamento pedagógico. Nas instituições de ensino de Educação Infantil, o tempo precisa estar presente no planejamento diário do professor, vide a especificidade do ensino para esse período do desenvolvimento infantil.

A organização do tempo na Educação Infantil deve perpassar por um planejamento atento e cauteloso, principalmente no que corresponde à periodização do desenvolvimento psíquico. A estruturação do tempo deve ser planejada a fim de contribuir para a melhor aprendizagem da criança. Esse planejamento, por se tratar de um período específico do desenvolvimento psíquico da criança, requer atenção às necessidades peculiares, principalmente no que corresponde à alimentação, à higiene e ao descanso. Essas ações precisam ser consideradas no planejamento pedagógico, pois garantem o bem-estar da criança e demonstram o cuidado do adulto com esse ser em processo de formação, além de que as habilidades motoras, o autocuidado e até mesmo o desenvolvimento da própria linguagem estão presentes nos momentos de alimentação e higiene e, ainda, destacados como conteúdos de formação operacional, exercendo importante destaque para o pleno desenvolvimento da criança.

Em grande parte das instituições de ensino para crianças pequenas, não há dedicação cuidadosa e específica para a gestão do tempo. Em geral, a preocupação volta-se para a organização dos espaços e materiais, esquecendo-se em gerir o tempo. Destarte, Mello e Gamba (2016, p. 615) evidenciam que “Precisamos considerar que o tempo, na Educação Infantil, é o tempo da criança – não é o tempo dos adultos”, por isso a importância em conhecer a criança e

seu desenvolvimento psíquico para que não incida em um atropelamento dos momentos destinados aos cuidados, tão importantes à sua aprendizagem.

O cuidado é um tempo privilegiado na educação das crianças, e Mello e Gamba (2016, p. 616) ainda destacam que “O tempo que dedicamos aos cuidados da criança pequeninha é um investimento da maior importância para a formação da pessoa que ela será”. Deste modo, o tempo destinado aos cuidados das crianças, no ambiente escolar, precisa ser intencionalmente planejado e organizado.

Lazaretti e Magalhães (2019, p. 15) defendem que “O tempo precisa ser compreendido pela criança e deve orientá-la no espaço que pertence”, por isso a organização do tempo para essas crianças é uma das importantes ações do professor.

Quando destacamos, no corpo deste trabalho, a organização do ensino para crianças de dois e três anos de idade, logo designamos as especificidades particulares destinadas para esse grupo. Portanto, no que tange especificamente a esse grupo de crianças, as ações do tempo precisam contemplar a recepção e o acolhimento, cuidados com a higiene e alimentação, organização do tempo para atividades dirigidas e atividades opcionais<sup>28</sup>.

Mello e Gamba (2016), com base no livro “O tempo e o cotidiano na Educação Infantil”, de autoria de Bondioli, apresentam três formas para gestão do tempo, sendo essencial que a criança vivencie as três maneiras de organização do tempo: a primeira corresponde à atividade direcionada pela professora, que planeja e orienta a execução da atividade; a segunda forma é por meio da atividade compartilhada, quando a professora planeja e propõe um conjunto de materiais/atividades que são oferecidas às crianças, e elas definem como irão brincar ou realizar; a terceira refere-se ao tempo livre, em que a criança escolhe a brincadeira e/ou materiais.

Cada uma dessas formas de organizar o tempo alimenta a outra, pois o trabalho dirigido pela professora pode formar novas capacidades e novas necessidades na criança que ela poderá utilizar na atividade não dirigida, da mesma forma o tempo de atividade não dirigida permite a descoberta, a experimentação, a iniciativa, a exploração dos materiais, enfim, o exercício pleno das capacidades em processo de formação nas crianças. Com isso, prepara o psiquismo para um novo período de atividade dirigida, colaborando inclusive para que as crianças fiquem mais atentas quando a professora propuser uma próxima atividade.

Com a atividade de planejamento compartilhado e a atividade livre, vamos superando as situações em que todas as crianças devem fazer a mesma coisa o tempo todo, o que tem servido à formação de crianças obedientes e não a formação de inteligências curiosas e ativas e de personalidades cidadãs. (MELLO; GAMBA, 2016, p. 618)

---

<sup>28</sup> Atividades opcionais são aquelas escolhidas e executadas pela criança, mas que já haviam sido pensadas e planejadas pelo professor, que tinha em questão o conteúdo e o objetivo a ser trabalhado.

De fato, compreendemos e assinalamos a importância em atentar às três formas de gestão do tempo. Contudo, ressaltamos que o professor, como responsável pelo ensino, precisa planejar as ações e estabelecer os objetivos para cada momento da execução. Até mesmo o momento destinado à livre escolha da criança perpassa por planejamento e pela avaliação do docente.

Neste sentido, salientamos que na escola de Educação Infantil existem tempos estabelecidos pela instituição para melhor otimização das ações – a exemplo dos horários de entrada e de saída da criança e também os horários das refeições, que são pensados e organizados desde o primeiro dia de aula.

Nessa mesma lógica, destacamos o tempo planejado e sistematizado pelo professor para a semana, mas executado diariamente, o qual contempla as ações diárias como ações de ensino e prima pela aprendizagem da criança por meio de brincadeiras, momentos de cuidado e higiene, alimentação, acolhimento e descanso.

Em síntese, afirmamos que a forma é muito mais abrangente do que o simples pensar no que fazer, ela traz consigo o planejamento do espaço, a estruturação do tempo e a articulação com os recursos materiais, considerando o conteúdo escolar e o destinatário em questão. Portanto, pensar na forma conduz a um trabalho pedagógico com várias implicações que precisam ser consideradas, inclusive na avaliação – requisito essencial para o pensar a práxis pedagógica, pois é a avaliação que fornecerá subsídios para analisar, repensar, reorganizar e replanear a forma e seus demais componentes.

### 2.3.3. Avaliação

A avaliação é um dos elementos que mais tem provocado debates e questionamentos no campo da educação escolar, principalmente na Educação Infantil. O significado do ato de avaliar está intrinsecamente associado à concepção de educação, de homem e de sociedade, pois revela uma análise não somente da aprendizagem, mas de todo o processo educativo.

A avaliação é definida com base nos princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos assumidos por cada instituição e professor e pode contribuir para a manutenção ou para a transformação da sociedade.

Se considerarmos a palavra avaliação, o vocábulo é encontrado em diferentes momentos, contextos e tempos. Avaliação é prerrogativa da vida, pois, sem nos darmos conta, avaliamos tudo e a todos em tempo integral. Desde o momento em que acordamos, avaliamos a temperatura ao escolher uma vestimenta, avaliamos o café para saber se está na temperatura

adequada ou no gosto para a ingestão, avaliamos as pessoas que nos cercam e assim em tantas outras situações.

A avaliação considerada como prática humana e social está presente no processo de trabalho, pois, por meio do trabalho, o homem estabelece relações que visam à transformação natural, alterando o meio e, simultaneamente, a si próprio. Neste sentido, Zanardini (2008) descreve a avaliação como sendo um processo eminentemente social, formado no e pelo trabalho.

Pertile e Mori (2020, p. 4), fundamentadas nas contribuições de Lukács (1981), revelam que “Avaliação é um dos aspectos do trabalho como fator central das relações estabelecidas entre as pessoas e caracteriza-se como averiguação dos percursos, de verificação de novos imperativos e meios para atendê-los”. A avaliação como uma questão social e presente na prática humana objetiva uma análise constante do processo. A avaliação é um dos elementos do planejamento pedagógico mais complexos no campo da educação escolar. Reiteramos, então, a necessidade e a articulação que exerce diante do trabalho pedagógico.

Não raro, a avaliação é entendida como um ponto de verificação do processo e conduzida como uma etapa final do planejamento pedagógico. No entanto, aqui, arriscamos em defender que ela é, sim, um momento final, mas também inicial de um mesmo processo, embora com complexificações mais avançadas.

Avaliar é identificar o ponto de partida e o ponto de chegada na aprendizagem da criança, a fim de traçar o ponto de partida novamente, tornando-se um espiral ascendente. Portanto, atestamos que a avaliação é um processo social, pois visa a identificar o aluno que temos em vista do aluno que queremos formar.

O ponto de partida corresponde à zona de desenvolvimento real da criança, aquilo que o indivíduo já tem constituído em seu modo de ser e ver o mundo em direção à área de desenvolvimento iminente, aquilo que ainda não foi concretizado pela criança, necessitando da mediação do professor com o objetivo de alcançar o ponto de chegada, que novamente tornar-se-á ponto de partida.

A avaliação concebida como componente do trabalho se constitui em ação planejada quanto ao resultado a ser alcançado ao final da ação e sua execução implica em análise da atividade em desenvolvimento, delineamento do caminho a ser percorrido e verificação das alterações necessárias para alcançar o resultado planejado. (PERTILE; MORI, 2020, p. 3)

Portanto, avaliar no contexto escolar está diretamente ligado ao plano de ensino, pois, ao avaliar, o professor identifica o processo de desenvolvimento da criança e avalia a

aprendizagem dessa, verificando avanços ou possíveis dificuldades, para, assim, interferir na aprendizagem e conduzir as apropriações.

As contribuições das autoras Magalhães e Marsiglia (2017) chamam a atenção para outras indagações referente ao tema: qual a concepção de educação que assumimos? Quais são as finalidades da educação escolar? Como professor e aluno estão envolvidos nesse processo?

Diante das questões evidenciadas por Magalhães e Marsiglia (2017), reafirmamos que a finalidade da educação escolar consiste na transmissão aos indivíduos daquilo que eles não aprendem sozinhos, para, assim, promover o desenvolvimento máximo de suas possibilidades humanas. Deste modo, no contexto escolar, o professor tem tarefa essencial, pois ele é o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os meios para viabilizar a apropriação da cultura aos seus alunos, e, por conseguinte, terá condições de avaliar o que o aluno alcançou dos objetivos traçados e o que necessita replanejar para que a aprendizagem se efetive.

Martins (2018)<sup>29</sup>, ao afirmar que a avaliação na educação escolar é um aspecto complexo, enfatiza que essa complexidade não é menor na Educação Infantil e reverbera que a avaliação requer respostas para quatro questões: *o que avaliar? Para que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?* A autora alega que tais respostas apontarão, sempre, na direção de concepções de desenvolvimento e do papel da educação escolar em sua promoção.

Segundo a autora, o que avaliar corresponde às aprendizagens realizadas pela criança em seu curso, ou seja, no processo acerca dos conteúdos disponibilizados pelo professor. Neste sentido, vale ressaltar que na Educação Infantil os conteúdos possuem dupla natureza: os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica, já mencionados no decorrer deste capítulo. Nesta prerrogativa, os conteúdos prescrevem a forma de ensino.

Ainda, Martins (2018) afirma que o como avaliar diz respeito à observação e ao registro dos domínios – presentes nas aquisições em nível de desenvolvimento real – e dos não domínios – presentes na área de desenvolvimento iminente – expressos pela criança na realização de ações propostas, bem como demonstra a necessidade de intervenção do professor, quando necessário, nessa realização. Assim, avaliar concerne em identificar os saltos qualitativos que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Importante destacar que o como avaliar não se identifica com os suportes textuais adotados, como fichas, portfólios, memoriais, relatórios, entre outros, pois podem contribuir para a avaliação ou ser meros registros de uma avaliação aparente.

---

<sup>29</sup> Palestra ministrada pela Professora Lígia Márcia Martins na formação contínua de professores, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medianeira, Paraná, em 22 de agosto de 2018.

Não obstante, Martins (2018) reitera que para avaliar condiz à reorganização da prática pedagógica à vista dos resultados do ensino expressos na aprendizagem. Quando avaliar remete a um processo, a avaliação processual. Avaliar o processo é considerar o que foi avaliado para reorganização do ensino. Ao referirmo-nos ao processo, reiteramos a ideia de avaliação como síntese do processo e não de um dia ou de um momento aleatório. E, desta maneira, ‘olhar’ para o ensino visa ao compromisso do professor em identificar as pendências cognitivas, o que o aluno ainda não domina, para realizar as interferências nas aquisições da área de desenvolvimento iminente, necessárias para que aconteça o domínio e, assim, o aluno possa avançar, possibilitando a gradativa complexificação articulada das tarefas.

Martins (2018) direciona a avaliação como intersecção entre ensino e aprendizagem, afirmando que o ensino ocorre na tríade conteúdo, forma e destinatário. O conteúdo está posto na matriz curricular que compõe o que ensinar, visa à superação gradual dos conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade; a forma designa os procedimentos, estratégias ou, ainda, os encaminhamentos metodológicos que visam ao desenvolvimento de novos domínios, expressos em habilidades e capacidades, mobilizando as funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores, remetendo ao como ensinar; o destinatário é designado como o sujeito da aprendizagem, a criança que sintetiza a cada período da vida a história de aprendizagens que lhe foi legada – nesse âmbito, é a articulação do nível de desenvolvimento real e da área de desenvolvimento iminente.

Nagel explicita que a avaliação é um instrumento valioso que fornece a orientação para a ação educativa, possibilitando garantir com mais eficiência os resultados esperados para a formação humana.

Por ser a ação educativa organizadora de atividades uma ação que se propõe a alterar comportamentos e/ou a desenvolver habilidades através de variados recursos, a avaliação é o seu instrumento mais poderoso para fornecer informações quanto à orientação, ou reorientação, que as atividades educacionais já executadas devem receber [...] A *avaliação*, portanto, não tem um fim em si mesma. Ela é um caminho para um fim que a ultrapassa. Ela é um recurso, *uma estratégia* para a agilização dos planos educacionais que permitam *concretizar comportamentos, hábitos, habilidades e/ou conhecimentos considerados necessários aos cidadãos que interagem socialmente*. A avaliação possibilita, portanto, garantir, com maior eficiência, a formação do homem considerada legítima. (NAGEL, 2007, p. 2, grifos da autora)

A avaliação é parte fundamental do planejamento pedagógico e não pode ser considerada o ponto final do processo, pelo contrário, deve fornecer elementos para a reorganização da prática pedagógica com vistas a contemplar os conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos de acordo com os objetivos estabelecidos.



[...] a *avaliação educacional* implica, fundamentalmente, um processo de decisão que subentende: a) o *conhecimento, através de coleta de dados*, de quais são os resultados dos esforços feitos em direção às metas ou objetivos desejados pelas ações educativas já realizadas; b) a *aplicação de meios e/ou de recursos eficientes para superar os dados encontrados*, sempre visando dar maior dinamicidade aos processos, em função dos resultados já obtidos. A avaliação, nesse sentido, contempla sempre a intenção de colocar o projeto educacional, ou, as ações educativas, em discussão, reflexão ou revisão para que sejam atingidos, da melhor forma e do modo mais rápido possível, seus objetivos. (NAGEL, 2007, p. 2, grifos da autora)

A avaliação é um processo que visa à constante reflexão, à discussão e até mesmo à revisão das ações educativas em prol de atender aos objetivos traçados, de modo que os meios e os recursos sejam eficientes para a superação dos dados já existentes.

Em síntese, o professor, ao planejar, elenca os conteúdos, traça objetivos, organiza as ações, prioriza o espaço, os recursos materiais e o tempo, buscando, de forma coerente, a intencionalidade e a diretividade do processo educativo. Mediante a isso, utiliza-se da avaliação para discutir, refletir, revisar e replanejar as ações educativas, a fim de alcançar os objetivos traçados.

Quando evidenciada as objetivações, destacamos a avaliação como valoração, pois remete a um juízo de valor – “A avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e sem dúvida, o conteúdo de ensino. [...] ensinar conteúdos de qualidade proporciona a apropriação de valores” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2017, p. 238-239).

Martins (2018, não paginado) designa avaliação no sentido de valoração como um “[...] processo afetivo-cognitivo pelo qual se determina a valia, ou o valor, de algo ou alguém; pressupõe formulação de juízos (julgamentos) que orientam e/ou prescrevem ações necessárias”. A avaliação no sentido de valoração para a Educação Infantil contribui para a reorganização das ações necessárias a fim de garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares.

No que tange à avaliação, faz-se necessário elencar os instrumentos que a orientam. No ensino de crianças pequenas, a observação é um dos instrumentos mais importantes para o ato de avaliar. É mediante a observação constante que o professor acompanha e verifica os avanços e também as dificuldades apresentadas pela criança na realização dos encaminhamentos propostos.

Diante disto, podemos afirmar que o processo de verificação corresponde a uma avaliação diagnóstica, que, por sua vez, remete à reflexão de o que fazer com aquilo que o professor verifica e, por conseguinte, visa à reorganização dos procedimentos de ensino ou, ainda, das formas de ensinar.

Perante as constatações abordadas, defendemos que a avaliação na Educação Infantil não se aparta no percurso de execução do plano de aula. O professor, ao estabelecer os objetivos, traça uma meta a ser alcançada perante o conteúdo selecionado e, assim, estabelece a forma ou os encaminhamentos metodológicos para este fim – e nesses encaminhamentos estão presentes os elementos espaço e tempo e os recursos pensados e organizados para a efetivação da prática. Como um bom planejamento abarca em sua totalidade conteúdo, forma e destinatário, a avaliação encarrega-se da análise constante do processo, permitindo o replanejar para atender aos objetivos elencados e, assim, não se finda o plano de aula, mas engendra a próxima aula.

## CAPÍTULO III

### 3 PROPOSIÇÕES ORIENTATIVAS PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE

“O planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos em direção à escola que queremos” (MARTINS, 2015).

O princípio educativo indica para uma dependência do desenvolvimento psíquico infantil à organização do ensino de forma adequada e intencional. Deste modo, compreender que o processo de aprendizagem na Educação Infantil não ocorre da mesma forma para todas as crianças é ponto norteador para o planejamento pedagógico.

O planejamento pedagógico para a primeira infância precisa ser conduzido de modo a favorecer amplas condições potenciais de aprendizagem, com transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico, provocado por situações didáticas favoráveis e adequadas ao contexto da Educação Infantil. Assim como assinala Martins (2015), o planejamento pedagógico interfere de modo direto na formação omnilateral da criança, e, com essa perspectiva, queremos formar indivíduos que tenham suas máximas capacidades humanas desenvolvidas e que possam transformar a sociedade vigente.

Para Pasqualini e Martins (2020, p. 445), “A história da Educação Infantil também se faz marcada por trabalhos que, corajosamente, proclamam o ideal de emancipação humana e advogam a educação escolar a serviço da formação de sujeitos e não de sujeitados da história”. Nessa mesma convicção, apresentamos este capítulo, que tem como objetivo a elaboração e a apresentação de proposições didáticas fundamentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica para a organização do trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos de idade, afirmando nosso compromisso com uma educação emancipatória. Para tanto, fazemos um destaque importante para a relação da teoria que fundamenta a prática:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (SANCHEZ-VÁZQUEZ, 1997, p. 206-207, apud SAVIANI, 2005, p. 73)

A teoria é formada por um conjunto de princípios, conceitos gerais e abstratos que se firmaram historicamente, constituindo-se em ferramentas para o psiquismo humano. Diante de tais afirmações, desenvolver um trabalho pedagógico intencional requer conhecimento da teoria – a qual não é uma receita, mas fornece fundamentos para compreender a realidade concreta e para nela intervir por meio da relação mediada. É por meio da relação mediada que o ser humano apropria-se, internaliza e incorpora os conceitos, para, desta forma, torná-lo mediador do olhar sobre o mundo e sobre a realidade.

Considerando que “O ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (VIGOTSKI, 2001, p. 195), cabe, portanto, ao professor um importante papel no ensino desses conceitos, pois, o profissional precisa dominar para que consiga organizá-los e dosá-los de forma que seja possível a aprendizagem da criança. Para tanto, a seguir serão apresentadas algumas proposições didáticas, que não são receitas prontas e acabadas, mas ideias para pensar e articular a práxis pedagógica para a Educação Infantil. Evidenciamos, ainda, que as contribuições sistematizadas tiveram como princípio os elementos destacados nesta pesquisa.

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é um trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade-arrisco dizer- o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança. (MELLO, 2007, p. 12)

Deste modo, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica os fundamentos que destacam a importância do ensino sistematizado dos conteúdos escolares para todas as crianças, defendendo a relevância do professor como portador dos signos e principal responsável pela mediação desses. Trata-se, pois, de uma pedagogia libertadora e emancipatória, que proporciona à maioria das pessoas, desde a mais tenra idade, as ferramentas indispensáveis para a transformação da realidade. De acordo com Mello (2007), o trabalho docente é uma atividade nobre que requer compromisso com a formação da personalidade da criança.

Mediante a tais considerações, como organizar a atividade de ensino que promova as máximas capacidades humanas com crianças de dois e três anos de idade? Eis um grande desafio!

Vigotski (2001, apud TULESKI; MARTINS, 2021, p. 40) afirma que a educação é um ato social que precisa objetivar a elaboração e a criação de formas específicas de convívio social, portanto, “A educação envolve a mudança ampla dos comportamentos infantis, incorporando aspectos cognitivos e afetivos, partindo das inclinações naturais da criança, para

então transformá-las". Essa mudança de comportamento precisa ser pensada como ação planejada que atue diretamente nos processos naturais da criança, convertendo-os em sociais. Contudo, esse percurso não ocorre de forma imediata na transformação psíquica da criança, mas, sim, há um longo processo de escolarização que permitirá o desenvolvimento do pensamento complexo.

Fica assim evidente que a criança de dois e três anos irá percorrer um longo processo para apropriar-se das máximas elaborações humanas, mas que esse fato não retira o compromisso com o ensino de crianças pequenas, pelo contrário, aumenta ainda mais o compromisso com a formação humana desse indivíduo. Em face de tal afirmação, destacamos as contribuições de Arce:

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE, 2013, p. 31)

Pelo exposto, reforçamos o reconhecimento de que as instituições de Educação Infantil não podem negar um trabalho intencional que leve a criança a apropriar-se dos conhecimentos historicamente sistematizados que promovam a emancipação humana. Portanto, ao colocarmos em foco o ensino de crianças com dois e três anos, o professor deve planejar ações intencionalmente que visem ao desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

### **3.1 Proposições didáticas para a Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica**

Em vias de contribuir para a práxis pedagógica baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, traçaremos alguns caminhos que evidenciam a prática pedagógica articulada com os fundamentos teóricos. Para tanto, evidenciaremos a tríade conteúdo, forma e destinatário como princípios essenciais para o planejamento pedagógico para, assim, tecer encaminhamentos possíveis para a prática educativa.

[...] o planejamento como um elemento extremamente necessário para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como para o bom andamento da prática pedagógica, pois é ele que *norteará a ação do professor e dará condições para uma atuação adequada e organizada do trabalho educativo*. O planejamento é mais que uma técnica. Envolve uma questão política, de tomada de decisões que interferirão diretamente na realidade e na formação do sujeito. (SAITO; BARROS, 2019, p. 116, grifos nossos)

À luz dessas considerações, é viável destacar que o planejamento pedagógico é aquele que irá orientar o professor na efetivação da prática pedagógica condizente com a teoria fundamentada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica. Com efeito, Saito e Barros (2019) reverberam que o planejamento envolve tomada de decisões que influenciarão na realidade e na formação da criança, por isso que não será qualquer planejamento que incidirá na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

O planejamento pedagógico implica na função social que se atribui ao ensino, pois “[...] o ensino se inter-relaciona com a atividade do professor e do aluno, que representa uma unidade de papéis diferenciados: *o professor é responsável pela seleção e organização objetivado no ensino intencional*, de modo a produzir aprendizagens que promovam o desenvolvimento [...]” (LAZARETTI, 2013, p. 98, grifo nosso).

Diante de tais ponderações e na defesa de um ensino desenvolvente para crianças de dois e três anos, apresentaremos algumas proposições didáticas que irão para além daquilo que é imediato, do senso comum, e contemplem um ensino intencional que leve as crianças a um patamar superior de desenvolvimento.

Em síntese, com base nos estudos realizados nesta pesquisa, afirmamos que, para o planejamento pedagógico docente para crianças de dois e três anos, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é crucial considerar os seguintes aspectos:

- a) o ensino como promotor das máximas elaborações humanas, ressaltando que a aprendizagem gera o desenvolvimento;
- b) conhecimento sobre o destinatário – aluno empírico em seu pleno processo de desenvolvimento psíquico – que possui peculiaridades específicas para a aprendizagem, sendo, deste modo, crucial considerar a atividade guia, que, no período em questão, identifica-se, predominantemente, pela atividade objetal manipulatória;
- c) o domínio dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos transpostos em conteúdos escolares e presentes nas disciplinas curriculares, que devem ser dosados e complexificados por meio dos objetivos, os quais expressam ações intencionais;
- d) articular os conteúdos escolares de forma adequada, levando em conta a lei geral do desenvolvimento, a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança;
- e) organizar adequadamente os encaminhamentos metodológicos para a transmissão e a assimilação dos conteúdos escolares, tendo em vista o espaço, o tempo e os recursos materiais;

- f) compreender a avaliação como parte integrante do planejamento pedagógico. Avaliação é a intersecção entre o ensino e a aprendizagem e conduz a uma tomada de decisão e comprometimento com o desenvolvimento humano – avaliar é realizar a análise constante do processo e, diante disso, replanejar a prática docente;
- g) não perder de vista que as crianças desse período estão em pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para o entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem, ponto em que a palavra ganha status de signo. Nesse processo, a percepção generalizada dos objetos desenvolve-se à medida que a linguagem transforma a percepção em percepção semântica.

Diante disso, para exemplificar a sistematização do trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, planejamos algumas proposições didáticas a partir da história infantil “O Sanduíche da Maricota”. A escolha dessa obra deu-se pelo fato de que é uma história infantil com ricas contribuições para a exploração dos conteúdos elencados pelas autoras para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, de modo a contemplar as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Matemática e Educação Física. Neste percurso, apresentamos uma breve contextualização de cada área do conhecimento e sua importância para o ensino na Educação Infantil e, em seguida, por meio dos principais elementos para o planejamento pedagógico, evidenciamos os conteúdos, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação.

Um importante destaque é que a sistematização das proposições didáticas foi organizada por áreas do conhecimento para melhor detalhamento e compreensão do leitor, no entanto, vale ressaltar que o ensino não acontece de modo isolado e fragmentado na Educação Infantil como se fosse um etapismo, mas, sim, de modo articulado entre as áreas do conhecimento por meio dos encaminhamentos metodológicos.

### 3.1.1 Língua Portuguesa

O trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa nesta pesquisa, tem como fundamentação os estudos de linguagem pautados em Vigotski e Bakhtin.

Para Bakhtin (2003), os homens interagem socialmente mediados pela linguagem – para tanto, o estudo dessa disciplina incorpora conceitos de língua, linguagem e dialogismo.

Bakhtin (1995, p. 95) afirmam que a linguagem não é neutra, pois “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e universal”. Neste sentido, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa tem um destaque peculiar como conteúdo social, destarte

é carregado de sentido e significado. A linguagem é ideológica, social e interacional e é estabelecida por meio das relações sociais; deste modo, o indivíduo constitui-se na e pela interação determinada pelas relações dialógicas.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1997, p.41)

O autor utiliza-se de um exemplo da materialidade para expressar as conexões entre a linguagem e as relações sociais, bem como os aspectos ideológicos presentes na constituição da língua. A linguagem constitui-se um instrumento pelo qual as pessoas se expressam e interagem com o outro e com o mundo. A palavra, nas contribuições de Bakhtin, corresponde a um processo lento e gradual de acumulações, para, com isso, formarem-se mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo humano.

O dialogismo bakhtiniano tem como princípio a interação do indivíduo com o outro por meio dos discursos, que são constituídos no interior das situações sociais e estabelecidos entre os sujeitos. Nesse enfoque, a linguagem deve ser trabalhada a partir dos gêneros discursivos, observando a especificidade da oralidade, da leitura e da escrita.

Na Educação Infantil, com crianças de dois a três anos, o ensino de Língua Portuguesa tem objetivo o desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita, compreendendo-a como objeto de estudo dessa área organizado em três eixos – a oralidade, a leitura e a escrita –, de maneira a garantir a possibilidade de a criança compreender a função social da linguagem, bem como empregá-la nas diversas formas de interações sociais, momento ímpar em que a criança se apropria da linguagem por meio da interação com o meio e com as pessoas.

[...] quando a criança ouve uma palavra dita pelas pessoas que lhe rodeiam, deve relacioná-la com o objeto e então depois sozinha a reproduz. Se contarmos o número de palavras adquiridas pela criança pequena, veremos que adquire tantas palavras quanto lhe proporcionam às pessoas que lhe rodeiam. De um ano e meio a dois, se produz na criança uma evolução decisiva – é ela mesma quem pergunta o nome do objeto, é quem busca as palavras que desconhece e amplia ativamente seu vocabulário. (VIGOTSKI, 1995, p. 173)

É na interação da criança com o outro e com o objeto que surge a fala articulada ao contexto. Assim, evidenciamos que o desenvolvimento da oralidade precisa ser estimulado por meio de ações intencionais que provocam na criança a necessidade em comunicar-se oralmente. Com isto, destacamos a relevância no trabalho pedagógico com os gêneros discursivos.



No que tange aos gêneros discursivos, Bakhtin (1997) enfatiza que podem ser compreendidos como primários e secundários. Os primários correspondem aos discursos orais, interligados ao diálogo do cotidiano, das relações imediatas e são conhecidos como: relatos, transmissão de recados, recontar histórias, declamar poemas curtos, versos, quadrinhas, entre outros. Os secundários são mais complexos, surgem nas condições culturais mais desenvolvidas e de forma organizada. Em sua composição, apropria-se e incorpora os gêneros primários, requalificando-os e transformando-os em um diálogo ou discurso mais elaborado, normalmente mediados pela escrita, a exemplos dos romances, do teatro, das teses científicas e das monografias. Vale ressaltar que a essência dos gêneros são as mesmas, o que modifica é o nível de complexidade em que se apresentam.

Neste trabalho, para o enfoque da oralidade, utilizamos o gênero primário reconto de histórias, pois acreditamos que tal gênero permitirá que a criança pequena amplie seu vocabulário e desenvolva a consistência argumentativa durante os questionamentos, a sequência lógica de ideias, promovendo, assim, o seu discurso oral. Importante destacar que a sistematização apresentada não é a única forma ou a mais adequada para a abordagem do gênero, mas aquela que expressa os princípios do trabalho pedagógico com crianças pequenas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro motivo pelo qual escolhemos uma história fica evidente nas afirmações de Silva (2020, p. 110): “A literatura infantil atua no processo de formação do pensamento, já que amplia e auxilia o psiquismo infantil no processo de significação”. Diante desse importante destaque, a literatura “[...] oportuniza o acesso da criança à cultura historicamente produzida por meio da leitura literária”. Portanto, a literatura infantil escolhida para essa situação foi a obra intitulada “O sanduíche da Maricota”, de autoria e ilustrações de Guedes (2002). É pertinente evidenciar que, assim como a literatura infantil, existem outros instrumentos que expressam a riqueza da cultura acumulada, como os contos, as cantigas, os poemas, as poesias, os versos, as quadrinhas, as músicas, entre outros, mas que, nesse momento, a escolha foi pela literatura infantil.

Os conteúdos das histórias infantis possuem importante grau de elaboração social, constituindo-se como forma objetivada de consciência social. Organizados com a perspectiva de serem acessíveis à compreensão das crianças, apresentam-se, ao mesmo tempo, como provocadores de questionamentos, produzindo desafios à interpretação da criança, mobilizando, assim, processos de pensamento com base na relação com conceitos. [...] apresenta possibilidades de articulação com o momento do desenvolvimento por [...] caracterizar-se como objetivação humana que sintetiza modos elaborados de consciência social, permitindo que a criança se defronte com problemas expressos idealmente nas histórias – as quais não se limitam a relações unilaterais, imediatas e cotidianas com os fenômenos e acontecimentos da prática social. (ABRANTES, 2013, p. 16)

**Figura 4** - Capa ilustrativa do livro “O Sanduíche da Maricota”



Fonte: imagem fornecida pela editora<sup>30</sup>.

O indivíduo forma-se pela apropriação dos resultados da cultura, e é por meio da relação entre a objetivação e a apropriação com outros indivíduos e com a realidade concreta objetivada que ele se desenvolve. Na instituição de ensino, o professor é o responsável pela mediação dos conhecimentos oriundos das objetivações humanas, e, assim como destacado por Abrantes (2013), as histórias infantis possuem uma importante elaboração social. Todavia, a seleção da história precisa ser pensada e analisada pelo adulto, primeiramente para que seja adequada à compreensão psíquica da criança e, por fim, para que seja uma história que realmente irá trazer elementos enriquecedores para a aprendizagem.

Outro aspecto importante a se considerar para a contação de histórias é a seleção e a organização de um ambiente confortável, sem muitos estímulos visuais e sonoros, para que a atenção da criança se volte para a história. Sob essas circunstâncias, o suspense e a criatividade do professor irão contribuir para aguçar a curiosidade e a atenção dos pequenos para esse momento. Antes mesmo de contar a história, o professor apresenta a capa do livro e identifica e contextualiza os principais elementos da história – escritor, ilustrador, título, personagens,

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/livro/o-sanduiche-da-maricota>. Acesso em: 11 jan. 2022.

cenários e acontecimentos. Em seguida, mostra a capa da história novamente e pergunta às crianças: o que estão observando? Do que acham que a história irá falar? O que será que vai acontecer? Neste momento, o despertar da criança para os elementos contidos na história permitem a aproximação e estimulam a curiosidade diante daquilo que será contado. Para além da atenção voltada para as imagens, a importância das percepções iniciais que a criança terá do objeto, no caso a história, certamente irá enriquecer o seu vocabulário e ampliar suas percepções sobre o mundo apresentado, resultando na mobilização das funções psíquicas superiores.

Após aguçar o interesse e a curiosidade das crianças, o professor conta a história, enfatizando os acontecimentos e a sequência lógica dos fatos. Importante destacar que as crianças pequenas sentem a necessidade de que a história seja contada e recontada, e nesse aspecto enfatizamos a importância da repetição como elemento essencial para aprendizagem do menor. Para tanto, o professor, além de resgatá-la, também pode convidar e incentivar a criança a recontá-la aos colegas. Tal ação permitirá que a criança recontar a história, apresentando a sua compreensão de cada momento da narrativa, favorecendo a organização lógica das ideias, o desenvolvimento da oralidade e o resgate dos principais fatos e acontecimentos. Podemos evidenciar que este é um momento de muita exploração e participação da criança nas ações de aprendizagem.

Ainda em forma de conversação, o professor direciona para a interpretação dos principais fatos da história, perguntando: como estava o dia quando a dona Maricota fez seu sanduíche? Quais ingredientes ela utilizou para fazer seu sanduíche? Quem foi o primeiro animal a chegar e palpar? Como era o nome dele? Quem foi o último animal a chegar na casa de dona Maricota? Por que ela ficou tão brava? Você já viu todos os animais que apareceram na história? Onde podemos vê-los ou encontrá-los? Depois de expulsar todos, o que dona Maricota fez? Como ficou o sanduíche da Maricota ao final da história? Todos esses questionamentos possibilitam uma melhor compreensão da história narrada, dos personagens, dos acontecimentos, da percepção temporal e da organização lógica dos fatos, favorece o desenvolvimento da linguagem oral, instiga a percepção visual e a autonomia na participação dos relatos.

Como afirmam Lazaretti e Saccomani (2021), os gêneros orais, neste caso os momentos de conversas com base no gênero literário apresentado, revelam a compreensão da linguagem e permitem o desenvolvimento do vocabulário e a escuta atenta da criança. As autoras (2021, p. 175) fazem um destaque, afirmando que “A linguagem oral é uma mediação da prática social cotidiana cuja assimilação acontece de forma essencialmente assistemática, resultante do convívio social de bebês e crianças com falantes da língua materna”, no entanto, denunciam as

concepções que consideram o desenvolvimento da linguagem como um processo natural. A linguagem como função psíquica superior não se desenvolve de maneira natural, mas a partir de atividades que a requeiram. Com isso, reafirmamos a essencialidade do ensino da linguagem oral para as crianças, em especial nos primeiros anos de vida.

Desta forma, ao compreender o desenvolvimento global da criança na primeira infância, evidencia-se um processo que parte das funções sensoriais, perceptivas e motoras, e, sob condições adequadas de educação, permite o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado que as palavras carregam. O processo de desenvolvimento global da criança na primeira infância nos aponta como eixo central o desenvolvimento da linguagem, que ultrapassa o pareamento externo de determinado objeto com uma palavra (som), mas que demanda do pensamento da criança a compreensão dos significados socialmente instituídos nas ações com os objetos. Isso significa que é preciso falar com a criança e ensinar a criança a falar, mas não repetindo sons associados a objetos, e, sim, disponibilizando para ela objetos que a permitam compreender o mundo e a história contida neles. (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 10)

As autoras elucidam que o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida demanda ações intencionais que considerem as funções sensoriais, perceptivas e motoras em direção da apropriação da linguagem. Contudo, essa superação requer o ensino sistematizado de modo que o adulto fale com a criança e a ensine a falar, compreendendo o mundo e a história contida nos objetos sociais.

Para tanto, com o intento de enriquecer ainda mais a exploração, logo após a conversação, o professor apresenta as imagens dos animais da história e suas respectivas hipóteses sobre os ingredientes do sanduíche, permitindo com que as crianças visualizem, explorem, manipulem, brinquem com as imagens. Inicialmente, o professor apresenta a imagem da galinha Maricota e pede às crianças que apontem e digam quais os ingredientes que ela utilizou para o sanduíche – pão, milho, quirera e ovo. “De repente tocou a campainha, era o bode Serafim, e o que ele sugeriu acrescentar no sanduíche?”, instiga o professor. Mostra-se, então, a imagem do bode e instiga-se as crianças a apontarem para a imagem e dizerem qual foi a sugestão do bode – e assim sucessivamente com todos os animais e ingredientes. Nessa situação, podemos destacar a importância da mediação do professor frente aos direcionamentos para o desenvolvimento da oralidade, da percepção visual, das semelhanças e diferenças entre os animais e os ingredientes.

Importante destacar que contar e recontar histórias possibilita à criança apropriar-se de elementos que, em um primeiro momento, possam ter passado despercebidos pelo seu entendimento. Além disso, nesse caso, os objetos/imagens dos ingredientes representam recursos/signos mnemônicos – que atuam como ferramentas na memorização e auxiliam na verbalização da criança. O recontar, quando envolve outras formas como teatro de fantoches,

teatro de sombras, objetos representativos dos personagens e acontecimentos da história, dramatizações, entre outras, enriquece o momento e chama a atenção dos envolvidos para o enredo da história. “É importante compreender que o ouvido e a escuta da criança são educados a partir do que lhes é mostrado, porque o desenvolvimento infantil e, logo, a aprendizagem, é mediada pelo adulto e do que este apresenta a criança” (JAMBERSI, 2014, p. 34).

Para Jambersi (2014, p. 29), “Ao se ouvir uma história contada oralmente, o ouvinte é convidado a sentir as imagens narradas pela voz do contador. Lentamente, tais imagens preenchem o corpo do ouvinte, envolvendo, por completo, sua percepção auditiva”. Portanto, para essa sequência didática, o recontar da história acontece por meio da utilização dos fantoches de feltro dos personagens e alimentos. Cabe destacar que, ao recontar a história, o professor pode dar uma ênfase na entonação de voz, convidar as crianças a imitarem o som que cada animal produz, como, por exemplo: “Certo dia, Dona Maricota resolveu fazer um sanduíche, qual o som que a galinha produz?”. E assim, com todos os personagens, envolver as crianças na história contribui para uma compreensão mais detalhada dos fatos, favorece o desenvolvimento da atenção voluntária e, principalmente, da oralidade.

**Figura 5** - Personagens de feltro da história “O Sanduíche da Maricota”, confeccionados pela autora



**Fonte:** a autora (2021).

Jambersi (2014) afirma que no trabalho com crianças é importante mesclar as duas formas de linguagens, a história contada oralmente e a leitura da história escrita, e mostrar possibilidades de trabalho com a finalidade de aguçar os sentidos e de contribuir para a formação do repertório cultural e intelectual dos alunos.

Lazzareti e Saccomani (2021, p. 188), ao descreverem sobre a importância do ensino da oralidade para a Educação Infantil, destacam que “[...] falar e apresentar, por meio de gestos e com a entonação adequada, os objetos que estão no seu campo sensório-perceptual, dirigindo a atenção para as propriedades dos objetos a serem percebidos, realizando o pareamento da palavra e do objeto”, contribui significativamente para a compreensão e a relação objeto-palavra-significado. Assim, à medida que a criança participa da contação de história, as palavras vão ganhando sentido em um contexto organizado para esse fim.

**Quadro 1** - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa

Conteúdos	Objetivos	Encaminhamentos Metodológicos	Avaliação
Narrativa dos fatos	Identificar os personagens principais da história, fazendo tentativas de nomeá-los.  Responder aos questionamentos sobre a história narrada.	Realizar questionamentos sobre a história contada.	Organizar as crianças em roda e, a partir de conversa com questionamentos sobre a história, identificar se essas reconhecem os personagens e os principais acontecimentos da narrativa.
Linguagem verbal (ampliação do vocabulário)	Desenvolver a linguagem verbal, ampliando, gradativamente, o vocabulário.	Contar a história “O sanduíche da Maricota” e realizar conversa sobre a narrativa, enredo, personagens.	Utiliza algumas palavras da história em momentos de conversa.
Pronúncia e articulação adequada das palavras	Participar de variadas situações de comunicação, utilizando-se da articulação correta das palavras.	Propor momentos de conversas sobre a história e incentivar a pronúncia correta de palavras, sem fala infantilizada.	Articula corretamente as palavras.
Sequência lógica de exposição de ideias	Recontar partes da história ouvida, mantendo a sequência dos fatos e ideias.	Organizar as crianças para que possam recontar a história ouvida, mantendo a sequência dos fatos e ideias.	Reproduz a história ou parte dela, mantendo sequência dos fatos.

**Fonte:** a autora.

### 3.1.2. Ciências da Natureza

Podemos afirmar que a criança, desde a mais tenra idade, demonstra curiosidade, admiração e encantamento diante do mundo que a cerca, e assim ela se lança na exploração, descoberta e busca pela compreensão dos fatos e acontecimentos. Esse processo acontece por meio da experimentação e da participação direta da criança em situações que promovam o desenvolvimento sensorial e perceptível.

De acordo com Silva e Arce (2014, p. 97), “À medida que a criança explora o mundo sensível e perceptível que a cerca por meio da experimentação, habitua-se ao ato de observar, experimentar, pensar e questionar, chamando sua imaginação, a todo o momento, a participar de suas descobertas [...]”. Contudo, sinalizamos que a experimentação sem conhecimento pode ser considerada como uma prática sem teoria, tornando-se vazia e sem sentido.

Deste modo, mais uma vez, destacamos o papel do professor como mediador dos conhecimentos, e, para que isso ocorra, esse deve planejar ações de ensino que agucem a curiosidade da criança pela experimentação. Essas ações podem ser organizadas por meio do manuseio de objetos de diferentes texturas, da degustação de alimentos para o conhecimento e a identificação dos gostos e sabores, apresentação de diferentes cores, formas, imagens, vídeos, entre outros, identificando-os e nomeando-os utilizando a nomenclatura correta (SILVA; ARCE, 2014).

Mediante destaque das autoras, com base nas contribuições de Vigotski (2000), “[...] o aprendizado de conceitos, assim, não ocorre de forma pronta, em um determinado estágio do processo escolar, mas são por sua vez, organizados e reelaborados ao longo de experiências vivenciadas pela criança” (SILVA; ARCE, 2014, p. 86). Desta maneira, tanto na Ciências como nas demais disciplinas curriculares, o aprendizado dos conceitos demanda de um longo percurso de ensino e sistematização dos conhecimentos. Por mais que o ensino de um conceito possa ser iniciado pelo cotidiano infantil, por meio da observação, exploração e descoberta, é preciso salientar que “[...] apesar do cotidiano oferecer materiais suficientes para alimentar os interesses infantis, cada objeto cristaliza em si conceitos e técnicas que refletem a compreensão científica” (SILVA; ARCE, 2014, p. 97).

O ensino de Ciências, na Educação Infantil, tem papel fundamental na formação do indivíduo, pois é por meio das atividades elaboradas, conteúdos explorados e vivências que “[...] a criança se apropriará de conhecimentos do mundo objetivo ainda desconhecido, dessa forma estruturando-se em ações para que quando jovens e adultos possam fazer diferença na

sociedade, transformando o ambiente, relacionando-se de forma responsável com o mundo” (ZUQUIERI, 2007, p. 78).

Rodrigues reforça a importância do ensino de Ciências para além do espontâneo, possibilitando ao indivíduo conhecer a realidade objetiva, a compreender a natureza e poder atuar na sua transformação.

O ensino de ciências deve demonstrar que a ciência é uma das formas de produção da realidade humana, pois, por se contrapor ao saber natural e espontâneo, ela se desenvolve como forma de conhecimento e de domínio da natureza. Esse conhecimento e esse domínio abrem as portas à construção de uma realidade e de um mundo novo na ordem natural. Essa realidade se produz pela incorporação e pela transformação da natureza, de acordo com as necessidades humanas. (RODRIGUES, 1987, p. 106)

Neste mesmo sentido, Duarte (2003, p. 48) assevera que “Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes”.

Para Rosa, os conceitos científicos são transpostos em conteúdos escolares e necessariamente precisam seguir a relação conteúdo-forma-destinatário, objetivando um trabalho pedagógico intencional voltado para o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Quanto aos conteúdos escolares, a questão que se apresenta é quais conteúdos são necessários à compreensão cada vez mais desmistificada e objetiva do mundo. Estes conteúdos devem, necessariamente, obedecer à relação conteúdo-forma-destinatário, o que significa que, no trabalho pedagógico, tanto conteúdo quanto forma se alteram com o destinatário, ou seja, com as possibilidades de ensino já criadas pelo desenvolvimento psíquico do indivíduo. (ROSA, 2018, p. 61)

Neste aspecto, o ensino de Ciências Naturais, na Educação Infantil, objetiva-se pela compreensão dos fenômenos e da relação do homem com a natureza. Para tanto, as ações de ensino precisam ser planejadas intencionalmente, a fim de contemplarem observações, experimentações, manipulações, conversações, problematizações, entre outras possibilidades. Em suma, “[...] o ensino de Ciência na Educação Infantil significa dar o suporte necessário e adequado para que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, seja capaz de elaborar, criar e transformar o material que lhe é oferecido” (SILVA; ARCE, 2014, p. 100).

O ensino de Ciências, na Educação Infantil, é organizado em eixos, sendo eles: seres vivos, ambiente e fenômenos naturais; o universo; seres humanos, saúde e qualidade de vida. Diante dos eixos, são organizados os conteúdos da disciplina que permitem uma amplitude e complexificação no seu estudo.

A ciência faz um esforço para compreender o mundo, sua estrutura e suas leis. Busca regularidades, elabora teorias e estas devem provar sua validade no trato dos



fenômenos. Adotamos a visão da ciência como saber capaz de levar o homem ao conhecimento das relações fundamentais que estruturam nosso universo. A ciência é um saber totalizante. (SANTOS, 2012, p. 41)

Tendo em vista a totalidade do ensino de Ciências no processo didático, a relação entre a Ciências e o ensino na Educação Infantil requer uma formação sólida dos professores, buscando, por meio do ensino dos conteúdos da disciplina, a compreensão dos fenômenos naturais, de sua origem, de suas transformações, dos impactos na sociedade e dos impactos das atividades humanas na natureza. Consoante a essa defesa, Zuquieri (2007, p. 75) reforça que “A prática educativa deve expor professores e alunos ao aprender, aprender no sentido de transformar, como possibilidade de modificar o já existente, melhorar as condições de vida em sociedade”. Para tanto, o ensino de Ciências deve possibilitar “[...] às crianças da Educação Infantil um conhecimento de mundo, um ensino que refere conteúdos de formação humana, que certamente farão a diferença no caminho da aprendizagem infantil” (ZUQUIERI, 2007, p. 75).

Nesta perspectiva, como proposição didática para a disciplina de Ciências Naturais, daremos sequência à exploração dos elementos da história “O Sanduíche da Maricota”, destacando alguns encaminhamentos metodológicos a partir da exploração dos conteúdos contemplados por esse componente curricular.

Importante esclarecer que a intenção de utilização da literatura infantil como recurso pedagógico nesse contexto não significa desconsiderá-la enquanto conteúdo, utilizando-a apenas como pretexto para desenvolver experiências com as áreas do conhecimento. Portanto, a literatura infantil pode exercer a dinâmica de figura-fundo, pois a fruição estética da obra literária já é, por si mesma, um objetivo essencial do trabalho pedagógico. Assim, ora a literatura infantil será figura, ora torna-se fundo e ganham destaque as experiências em diferentes áreas do conhecimento. É possível, pois, que outras ações pedagógicas se desdobrem da leitura ou contação de histórias, potencializando a vinculação ativa das crianças com os conteúdos da história, dentre eles os conhecimentos das ciências da natureza ou matemáticos.

Após a exploração dos principais acontecimentos da história, o professor seleciona somente os ingredientes e os apresenta às crianças novamente. Entretanto, além dos ingredientes já conhecidos, irá trazer também as imagens de diferentes alimentos como frutas, verduras, lanches, legumes, entre outros, a fim de apresentar uma imagem por vez e explorar algumas de suas características como nome e cor, perguntar se os conhecem e se já os provaram, para, em seguida, convidá-las a brincar de jogo cumulativo.

O professor inicia o jogo dizendo: “Eu vou montar o meu sanduíche e vou colocar o pão”. Neste instante, procura a imagem do pão e a coloca à sua frente. Logo após, indica o nome

da criança que está ao seu lado, que, por sua vez, diz: “eu vou montar meu sanduíche e vou colocar o pão e a maionese”. Da mesma forma, a criança pega a imagem da maionese e coloca à sua frente – e, assim, todas as crianças irão montar seu sanduíche escolhendo uma imagem que represente seu ingrediente. Nessa brincadeira, verificamos o desenvolvimento da atenção como elemento essencial na promoção da criança, além de observarmos também o desenvolvimento das percepções auditiva e visual, as características dos alimentos, a memorização mesmo que com suporte das imagens, a oralidade, a participação e o envolvimento das crianças.

Diante de tantos ingredientes, convidar as crianças a separar e classificar os alimentos como saudáveis e não saudáveis. Para este momento, o professor deverá explicar o que é um alimento saudável e o que é um alimento não saudável, e, para uma melhor compreensão, sugerimos o estudo dos termos utilizados no “Guia alimentar para a população brasileira”<sup>31</sup>, que servirá de subsídio para a compreensão do professor ao planejar a atividade.

Segundo o guia alimentar, existem quatro categorias de alimentos definidas de acordo com o tipo de processamento empregado na sua produção. A primeira reúne alimentos *in natura* ou minimamente processados, a exemplo dos grãos secos, polidos e empacotados ou moídos na forma de farinhas, raízes e tubérculos lavados, cortes de carne resfriados ou congelados e leite pasteurizado. A segunda categoria corresponde aos produtos extraídos de alimentos *in natura* ou diretamente da natureza e usados pelas pessoas para temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias, como, por exemplo, óleos, gorduras, açúcar e sal. A terceira categoria corresponde aos produtos fabricados essencialmente com a adição de sal ou açúcar a um alimento *in natura* ou minimamente processado, como legumes em conserva, frutas em calda, queijos e pães. A quarta categoria corresponde aos produtos cuja fabricação envolve diversas etapas e técnicas de processamento e vários ingredientes, muitos deles de uso exclusivamente industrial, com exemplos que incluem refrigerantes, biscoitos recheados, “salgadinhos de pacote” e “macarrão instantâneo”.

Importante salientar que não é a transposição direta dos conhecimentos que irá acarretar na aprendizagem da criança, por isso que o professor, como responsável pelo ensino, precisa conhecer, compreender e organizar o ensino dos conteúdos escolares e, para tanto, considerar a especificidade da criança. No que corresponde ao planejamento para crianças de dois e três anos, é essencial para a aprendizagem delas, nesse momento, conhecer quais alimentos podemos ingerir diariamente (*in natura* e minimamente processados) e quais alimentos

---

<sup>31</sup> Elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) e disponível na Biblioteca Virtual da Saúde.

devemos evitar o consumo (processados e ultraprocessados). Para melhor identificação dos alimentos, o professor pode elaborar um cartaz coletivo e, com a ajuda das crianças, fixar imagens daqueles que podem ser consumidos diariamente – os alimentos saudáveis – e daqueles que precisam ser evitados – os alimentos que não são saudáveis –, separando-os e classificando-os de acordo com o critério pré-estabelecido.

**Figura 6** - Cartaz com imagens ilustrativas sobre alimentos saudáveis e não saudáveis



**Fonte:** a autora<sup>32</sup>.

Outra atividade muito rica e condizente com o ensino e a aprendizagem de crianças pequenas é convidá-las para um piquenique, que pode ser realizado no gramado ou até mesmo no refeitório da instituição. O professor deve dispor sobre uma toalha com ingredientes para a construção de sanduíches, como pão, queijo, alface, tomate, milho, ervilha, entre outros. Após, apresenta um ingrediente por vez, fala o nome, a cor e o formato, oferece para cada criança pegar um pedacinho, sentir o cheiro, degustar, sempre as incentivando a provar para que possam escolher quais ingredientes irão utilizar para montar o seu sanduíche. Nesse momento, o professor pode questionar as crianças se os alimentos pertencem ao grupo dos alimentos saudáveis ou não saudáveis e o que isso significa ou com qual frequência podem ingerir tais

<sup>32</sup> Imagens disponíveis em: <https://www.istockphoto.com/br/fotos/alimenta%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-saud%C3%A1vel>. Acesso em: 12 jan. 2022.

alimentos. Pode também questioná-las sobre qual o gosto<sup>33</sup> do alimento, se é doce, salgado, amargo ou azedo. Ao final, o professor as convida a montar o seu próprio sanduíche e a degustá-lo. Ao propor essa atividade, possibilita-se à criança o desenvolvimento dos sentidos e das percepções, o conhecimento das cores e formas, o aguçar da curiosidade e o despertar da iniciativa e da autonomia.

Em outro momento, o professor propõe uma visita até a cozinha da instituição para explicar sobre a origem dos alimentos e sobre a importância da higiene desses. Inicia a conversa apresentando a cozinha e as pessoas que ali trabalham diariamente – as cozinheiras –, responsáveis pela higienização e pelo preparo das refeições de todos os alunos. Em seguida, mostra alguns alimentos como frutas e legumes e comenta sobre a importância de higienização desses antes do consumo. Nesse momento, convida as crianças, uma ou duas por vez, para escolherem um produto e fazerem a higienização na pia da cozinha, situação em que o professor deverá auxiliá-las.

É válido explicar para as crianças que existem poucos agricultores que conseguem produzir frutas, verduras e legumes de forma orgânica, sem o uso de agrotóxicos (venenos e fertilizantes). Por isso, os alimentos precisam ser bem lavados e higienizados, para que, ao se ingerir algum alimento, não sejam ingeridos agrotóxicos, que fazem mal à saúde humana e à natureza. O professor deve enfatizar a importância de os alimentos como frutas, legumes e verduras serem higienizados antes do consumo.

Após realizada a vivência com a higienização dos alimentos, o professor organiza as crianças no refeitório, todas sentadas ao redor da mesa, e apresenta, um por vez, alguns alimentos como leite, carne, água, verduras, frutas, legumes, entre outros. Na sequência, pede para as crianças qual o alimento, a cor, a forma e se elas sabem de onde vem ou quem produz/fabrica cada alimento, e assim sucessivamente com os demais. Outra possibilidade é escolher um ou dois alimentos e assistir aos episódios “De onde vem?”. Trata-se de vídeos infantis em que a personagens Kika quer saber e explora de onde vem os alimentos. A indicação do episódio para o conteúdo trabalhado é “De onde vem o pão?”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> O gosto dos alimentos refere-se apenas ao sentido do paladar. Já o sabor dos alimentos é reconhecido pela combinação de dois ou mais sentidos, exemplo: o paladar refere-se ao gosto dos alimentos e o olfato refere-se ao aroma dos alimentos.

<sup>34</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Njk8z5dhByQ>.

**Quadro 2** - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Ciências da Natureza

Conteúdos	Objetivos	Encaminhamentos Metodológicos	Avaliação
Os sentidos do corpo humano (paladar, olfato, audição, tato e visão)	Explorar, por meio dos sentidos, texturas, cheiros, gostos, sons, formas e cores.	Realizar o jogo cumulativo, com destaque para os sentidos da audição e visão.  Realizar o piquenique, possibilitando à criança experimentar o gosto, sentir a textura, cheiro, observar as cores e formas dos ingredientes.	Utiliza-se dos sentidos para explorar as diferentes sensações, identificando-as com auxílio do professor.
Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> <li>● tipos de alimentos;</li> <li>● propriedades dos alimentos: gosto (doce, salgado, azedo, amargo);</li> <li>● origem dos alimentos;</li> <li>● higiene dos alimentos.</li> </ul>	Conhecer alguns tipos de alimentos que estão presentes na alimentação.  Identificar algumas propriedades dos alimentos por meio do gosto (doce, salgado, azedo, amargo).  Conhecer a origem de alguns alimentos.  Perceber a importância da higiene dos alimentos para a saúde.	Propor ações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos tipos de alimentos e suas propriedades. Neste caso, com a exploração das imagens, classificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis e confecção de cartaz ilustrativo.  Realizar a brincadeira do Piquenique: oferecer à criança alguns alimentos para que provem e identifiquem o gosto, classificando-os em doce, azedo, amargo, salgado.  Levar as crianças até a cozinha da instituição para que conheçam o ambiente e as pessoas que ali trabalham, explicar a importância da higiene dos alimentos antes do consumo e convidá-las a higienizá-los.  Fazer uma roda de conversa e explicar para as crianças a origem dos alimentos, utilizando os próprios alimentos.  Assistir ao episódio “De onde vem o pão?” e conversar sobre a origem do alimento.	Verificar, por meio da conversa, diálogo e da realização das atividades propostas, a participação da criança e conhecimento adquirido.  Importante salientar que, na Educação Infantil, a avaliação não acontece somente na verificação de uma atividade realizada, mas em um processo que envolve a proposição de variadas e diversificadas ações de ensino.

Fonte: a autora.

### 3.1.3. Educação Física

A Educação Física, assim como todas as outras disciplinas curriculares, desempenha um importante papel na formação dos seres humanos. Nesta perspectiva, Saviani (2013) afirma que o ser humano nasce homem, mas somente atinge sua potencialidade humana quando se apropria da cultura humana. Essa apropriação dá-se, preferencialmente, pelas relações mediadas pelos conjuntos dos seres humanos. Assim, a partir de tal compreensão, a apropriação dos conteúdos da Educação Física é essencial para uma formação omnilateral e emancipadora do ser humano.

Neste contexto, a Educação Física configura como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, formas essas que representam uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal (SOARES *et al.*, 2009).

Para Andrade (2022, p. 17), “[...] a Cultura Corporal diz respeito a um conjunto de manifestações particulares da cultura humana, que representam as atividades corporais historicamente desenvolvidas pelo ser humano em sua relação com o mundo exterior sensível [...]” – nessa compreensão, a formação integral do indivíduo perpassa pela apropriação da cultura corporal em sua totalidade.

Lavoura (2013, p. 2) defende que, para o ensino das objetivações em suas máximas representações a todos os alunos, a Educação Física precisa considerar que essas objetivações são materializadas “[...] nas diferentes formas de jogos, de esporte, de lutas, de ginástica, de dança, de formas de exercitar e conhecer o corpo, enfim, diferentes formas de objetivação da corporalidade determinadas em última instância pela necessidade de existência dos homens”. Inerente às objetivações humanas, o processo de aquisição da Cultura Corporal não ocorre por meio da hereditariedade biológica, mas de forma análoga à internalização das funções psíquicas superiores. A exemplo, podemos citar o desenvolvimento progressivo dos movimentos de rastejar, engatinhar e caminhar de um bebê e uma criança pequena, pois, mesmo que, aparentemente, sejam capacidades que se desenvolvem de forma natural ou espontânea, são resultados da internalização das características humanas e demandam da aprendizagem (ANDRADE J.; SOUZA; ANDRADE L., 2022).

Nessa guisa, “[...] a Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humanos – genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal [...]” – e, para tanto, o ensino deve ser orientado a fim de contribuir “[...] para o processo de desenvolvimento dos sujeitos a partir da apropriação das diversas atividades que fazem parte da cultura corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 28).

Isso significa que, desde a Educação Infantil, os conteúdos dispostos no ensino de Educação Física precisam contemplar a formação integral do indivíduo, promovendo a apropriação dos conhecimentos necessários para a instrumentalização da prática pedagógica. Deste modo, Nascimento *et al.* fazem a seguinte proposição:

A prática pedagógica do professor com a disciplina de Educação Física na Educação Infantil deve, além de vivências físico-motoras, promover uma ação didático-pedagógica que contribua com a ampliação de conhecimentos da cultura de movimento humano dos alunos, instrumentalizando-os para que se constituam como sujeitos construtores da história, capazes de argumentar, confrontar e resolver situações da vida prática. (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 244)

A Educação Física no âmbito da Educação Infantil precisa estar alicerçada no ensino dos conhecimentos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, assinala-se a importância de o professor conhecer a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança, para, então, traçar encaminhamentos metodológicos condizentes com as possibilidades motoras.

O trabalho pedagógico realizado com a Cultura Corporal permite que a criança desenvolva a consciência na execução de suas ações motoras. Para isso, o professor precisa planejar ações que visem, ao máximo, ao desenvolvimento da criança, considerando que na primeira infância o domínio e a consciência na execução dos movimentos requerem um direcionamento e um acompanhamento constantes do professor, com vistas ao autodomínio por parte da criança.

Com esse olhar atento para a especificidade da infância e ciente da importância do ensino dos conteúdos da Educação Física, propomos ações didáticas que objetivem a execução e o domínio dos movimentos pela criança a partir de situações lúdicas que favoreçam a aprendizagem.

Seguindo a ideia de sequência didática a partir da história “O sanduíche da Maricota” e utilizando a representação dos personagens confeccionados de feltro, o professor apresenta um personagem por vez para as crianças e explora coletivamente o som produzido pelo animal e o movimento que esse realiza para se locomover. Em seguida, coloca todos os personagens dentro de uma caixa e explica que, ao retirar um animal, irá mostrá-lo a todos, que deverão imitar o som que o animal emite e o seu movimento, lembrando que podem ser acrescentados outros animais para ampliar as possibilidades de movimentos realizados pela criança. Destacamos que as ações de imitar permitem que a criança desenvolva a percepção visual e auditiva, os movimentos fundamentais de quadrupedar, engatinhar, andar e rastejar, entre outros que podem ser acrescentados na brincadeira.

Importante destacar que os objetivos das ações propostas não são somente imitar os animais propriamente ditos, mas, principalmente, possibilitar ações compartilhadas como meio para destacar e explicitar as ações corporais necessárias ao domínio da criança. Os personagens e as situações sintetizam em si os objetivos e os modos de ação com os quais queremos que as crianças lidem. Portanto, imitar o gato, o cachorro, o bode ou até mesmo a raposa é um meio de destacar a ação corporal de locomover-se com equilíbrio sobre quatro apoios. Da mesma forma acontece ao imitar a galinha e o macaco, deslocando-se sobre dois apoios, ou, ainda, imitar um sapo, destacando para a ação corporal de saltar com o apoio de braços e pernas, e assim sucessivamente.

Os personagens, assim, sintetizam a ação com a qual objetivamos que as crianças lidem em relação ao domínio de suas próprias ações corporais. Quando destacamos, no início desta pesquisa, as crianças de dois e três anos, apontamos para a necessidade de considerar a atividade guia objetual manipulatória/objetual instrumental para a promoção do psiquismo, e tais ações de ensino precisam considerar a utilização dos objetos – por isto, nesta proposição, utilizamos os fantoches de feltro. Destarte, indicamos para o trabalho de atividades motoras a utilização de outros objetos, como bolas, sacos de areia, bambolês, cordas, jornais, tecidos e outros, e a exploração de diferentes espaços por meio de movimentos fundamentais, como pular, saltar, correr, rolar, rastejar, quadrupedar, equilibrar-se, entre outros, tão importantes para o domínio da criança.

**Quadro 3** - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Educação Física

<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Encaminhamentos Metodológicos</b>	<b>Avaliação</b>
Equilíbrio: • Estático; • Dinâmico.	Equilibrar o corpo na realização de atividades motoras. Deslocar-se pelo espaço, equilibrando-se sobre o corpo.	Realizar atividades de imitação dos animais que demandam o desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico.	Durante a realização das ações propostas, observar se a criança tem equilíbrio do corpo.
Coordenação motora ampla	Aprimorar a capacidade de controle dos movimentos amplos do corpo.	Participar das brincadeiras de imitação dos animais.	Observar se a criança expressa gradativamente o domínio da coordenação motora ampla de seu corpo.
Movimentos fundamentais: andar, correr, saltar, rastejar	Aprimorar os movimentos fundamentais de andar, correr, saltar e rastejar.	Participar das brincadeiras de imitação dos animais.	Observar se a criança utiliza os movimentos de andar, correr, saltar e rastejar para expressar-se.

**Fonte:** a autora.



### 3.1.4. Matemática

A Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, constitui-se como uma área do conhecimento que precisa ser apropriada e internalizada pela criança desde a Educação Infantil. De início, reiteramos que o ensino da Matemática na Educação Infantil não tem como objetivo principal a transposição direta e abstrata dos conceitos, mas, sim, levar a criança a, gradativamente, no decorrer da escolarização, apropriar-se dos conceitos.

São indiscutíveis as contribuições que os conhecimentos matemáticos proporcionam ao desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Decorrente dessa ideia, Moura faz os seguintes destaques:

Devemos fazer com que a criança apreenda este conhecimento como parte de seu equipamento cultural para que possa intervir com instrumentos capazes de auxiliá-la na construção de sua vida. Trata-se de instrumentos que não são apenas utilitários, pois permitem que o sujeito os aprimore como o artesão que domina cada vez mais a técnica de execução de sua arte. No caso do filho do homem, é a busca da construção da vida. (MOURA, 2007, p. 60)

A Matemática sempre esteve presente na vida dos seres humanos nos mais diversos contextos e relações da humanidade. Mas é função da escola o ensino sistematizado dos conhecimentos matemáticos em práticas pedagógicas intencionais que visem à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Deste modo, não é a transposição direta dos conteúdos que possibilitará à criança apropriar-se dos conhecimentos matemáticos. É, portanto, necessário que a criança reproduza ações e operações físicas e psíquicas instituídas nos objetos e relações sociais, e a mediação do professor é fulcral para a aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

[...] as significações matemáticas se expressam em diferentes situações cotidianas, inclusive nas interações professor/criança da Educação Infantil. Cita-se, por exemplo, a utilização do calendário, a comparação e classificação de objetos por tamanhos, formas, a distribuição dos materiais escolares às crianças, a contagem do número de crianças presentes em sala de aula, comparando com a quantidade de ausentes. Assim a matemática se faz presente no interior da educação infantil. (DAMAZIO *et al.*, p. 179)

Assim como destacado pelos autores, na instituição de Educação Infantil o conhecimento matemático faz-se presente nos momentos de organização do calendário, por meio da exploração do dia, mês, ano e dia da semana; nas relações estabelecidas com as atividades que indicam a percepção temporal ontem, hoje e amanhã; na contagem da quantidade de crianças presentes e ausentes durante a chamada; na exploração de objetos e materiais, classificando-os conforme critérios estabelecidos pelo professor; nas brincadeiras com objetos

e diversos materiais que permitem à criança puxar, arrastar, empurrar, empilhar, desempilhar, encaixar, desencaixar, enfileirar, agrupar, entre outros.

Nessa mesma lógica, os autores consideram a importância da escola como formadora dos conhecimentos matemáticos e a diferença do contexto familiar e informal:

A criança tem o contato com a matemática desde o nascimento, pois interage cotidianamente com grandezas diversas e objetos, produções humanas, materiais ou ideais, com características peculiares. Mas a partir do momento em que ela entra na Escola, seja de Educação Infantil, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela se depara com outra maneira de aprender, diferente daquela que conhecia no convívio familiar ao qual estava frequentemente acostumada. (DAMAZIO, *et al.*, p. 181)

O ensino da Matemática na Educação Infantil tem como principal objetivo possibilitar à criança identificar nos objetos e fenômenos da realidade a utilização das quantidades e compreender que esse componente curricular é um produto das necessidades humanas que permite a apropriação e a operacionalização com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações, além das formas geométricas no espaço.

Neste contexto, os principais eixos da Matemática<sup>35</sup> que devem ser trabalhados na Educação Infantil são: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Números e Operações, Tratamento da Informação. Entre os conteúdos essenciais, destacam-se: noções de orientação (para frente e para trás, para baixo e para cima); noções de tamanho (grande e pequeno); noções de posição (dentro e fora, embaixo e em cima, na frente e atrás, perto e longe); noções de tempo (antes e depois, agora e mais tarde, hoje, dia e noite); noções de quantidade (um, nenhum, muitos, tem mais, tem menos e tem a mesma quantidade); noções de capacidade (vazio e cheio); noções de massa (pesado e leve); classificação (cor, forma, espessura); seriação; conservação; sequência; sequência numérica; correspondência e operações.

Portanto, para ensinar Matemática há de se considerar as suas máximas elaborações humanas. No entanto, quando o trabalho pedagógico é destinado a crianças de dois e três anos, os conteúdos precisam ser dosados e sequenciados de modo que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, como proposição didática para o ensino de Matemática, seguindo a sequência a partir da história “O sanduíche da Maricota”, buscamos criar situações que façam a criança pensar, utilizando objetos como recurso. Uma sugestão é utilizar uma caixa com ovos plásticos, sendo a caixa o suporte. O professor apresenta a caixa com doze unidades de ovos para as crianças e outra caixa de ovos vazia, a fim de explorar a situação: qual caixa tem mais ovos? Qual caixa tem menos ovos? Qual caixa está cheia de ovos? E qual está vazia? Vamos

---

<sup>35</sup> Os eixos da Matemática são apresentados por Pasqualini e Tshako (2016).

realizar a contagem dos ovos? E continua a exploração, instigando: vocês sabiam que doze ovos correspondem a uma dúzia? Quantos ovos correspondem à metade de doze ou meia dúzia? Vamos contar? E assim, em cada situação proposta, realiza-se a contagem juntamente com as crianças, instigando a curiosidade para aquela ação.

O mesmo pode ser proposto nas situações problemas, como, por exemplo: Ana resolveu fazer um bolo, foi ao mercado e comprou uma dúzia de ovos, mas utilizou apenas três. Quantos restaram? Vocês sabiam que dez ovos correspondem a uma dezena. Quantos ovos correspondem à metade de uma dezena? Joaquim e Maria pediram meia dezena de ovos emprestados para a vizinha. Quantos ovos terão que devolver? Se entregar para cada criança um ovo, quantos ovos teremos ao todo em nossa turma? Vale salientar que esse momento de exploração das situações problemas exige a utilização de objetos, materiais ou até mesmo imagens, somente a exploração verbal não é suficiente para que a criança perceba e se aproprie dos conceitos.

Outra possibilidade é o professor disponibilizar vários potes de diferentes tamanhos e solicitar que cada criança escolha um e faça a tentativa de colocar os ovos dentro. Pergunta-se: quantos couberam? O professor pode também utilizar dois potes de duas crianças para fazer a comparação: qual tem mais ovos e qual tem menos? Ou apontar para um pote e pedir: tem muitos ou poucos ovos? Vamos tirar os ovos para fora do pote e contar quantos temos?

A receita culinária é uma rica ação compartilhada para a exploração de conteúdos matemáticos e de outras áreas do conhecimento. Como proposição didática, a ideia é de realizar, juntamente com as crianças, uma receita de pão. Para isso, deve-se iniciar retomando e assistindo novamente ao episódio “De onde vem o pão?”, para, logo após, conversar com as crianças sobre os ingredientes e instrumentos utilizados na receita do pão. Em seguida, desenvolve-se a receita, explorando os ingredientes, as medidas de capacidade – instrumentos utilizados para medir: xícaras e colheres; recipientes: copos, vasilhas; a própria receita: caderno de receitas, cartaz –, explorando a função social dos objetos e instrumentos na receita – todas as colheres são do mesmo tamanho? Colher de chá, de café; de sopa (grande, média, pequena); e as xícaras? Existem as xícaras de café, de chá, entre outras. Na exploração dos instrumentos, o professor possibilita à criança conhecer a riqueza e a diversidade de objetos presentes na cultura humana, contribuindo para o desenvolvimento da percepção semântica e a consequente generalização da palavra.

**Quadro 4** - Síntese dos elementos apresentados para o trabalho com a disciplina de Matemática

Conteúdos	Objetivos	Encaminhamentos Metodológicos	Avaliação
Medidas de quantidades, Medidas de capacidade e sequência numérica.	Desenvolver noções de quantidades e capacidade em diferentes situações, explorando os conceitos: tem mais, tem menos, cheio, vazio.  Realizar a contagem oral das quantidades estabelecendo uma sequência numérica.	Propor atividade de exploração das caixas de ovos.  Assistir ao episódio “De onde vem o pão?” e, em seguida, conversar sobre a receita culinária.  Desenvolver, juntamente com a criança, a receita culinária de pão, explorando os instrumentos, os ingredientes, as medidas de quantidade e capacidade.	Observar, por meio da participação da criança, a identificação e o reconhecimento dos elementos destacados.
Noções de quantidades, noções de capacidade, noções de posição, comparação, classificação, operações.	Identificar noções de quantidades e capacidade em diferentes situações, explorando os conceitos: tem mais, tem menos, cheio, vazio.  Estabelecer relações de semelhanças e diferenças, utilizando diferentes atributos.  Perceber as ideias quantitativas em relação à operação de adição e subtração.	Propor situações problemas para resolução coletiva.	Verificar se a criança expressa, por meio da linguagem oral e da participação, a apropriação dos elementos trabalhados.

**Fonte:** a autora.

Diante das proposições apresentadas, indicamos ideias e situações que levem o professor a pensar em uma prática educativa que contribua para a apropriação dos conteúdos escolares e conduza a criança na formação dos conceitos. Para tanto, é primordial compreender que “[...] a criança aprende, por meio da influência educativa e formativa dos adultos, o significado social dos objetos, fixados pela atividade humana, e suas propriedades funcionais, orientando-se a buscar em cada novo objeto-instrumento seu destino específico” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2020, p. 60).

Reitera-se que as proposições didáticas contemplam a atividade guia proposta para o período de desenvolvimento de crianças de dois e três anos, destacando que “Os objetos como instrumentos culturais mediatizam a relação da criança com o mundo objetivo, por meio das ações instrumentais e correlativas, as quais exigem e contribuem para o desenvolvimento psíquico” (MUKHINA, 1996, apud LAZARETTI, 2020, p. 121). Nessa direção, enfatiza-se,

também, que o ensino sistematizado tem prioridade no desenvolvimento com as funções psíquicas superiores – sensações, percepções e linguagem.

Conforme exposto, a pedagogia que embasa esta pesquisa tem construção coletiva e se estabelece à medida que pessoas a incorporam em sua prática.

A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. Entendo que, ao estudarmos e analisarmos o pensamento de Demerval Saviani, não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da pedagogia histórico-crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento. (DUARTE, 1994, p. 130)

A partir da provocação de Duarte e crentes que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que fundamenta a organização do trabalho pedagógico comprometido com a formação humana é que ousamos em propor, neste capítulo, algumas proposições didáticas que tenham como base a tríade conteúdo, forma e destinatário. São proposições com a intenção de provocar o professor a pensar em um planejamento pedagógico voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena em suas máximas possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo, ficaram três coisas:  
 A certeza de que estamos sempre começando...  
 A certeza de que precisamos continuar...  
 A certeza de que seremos interrompidos  
 antes de terminar...  
 Portanto devemos:  
 Fazer da interrupção um caminho novo...  
 Da queda, um passo de dança...  
 Do medo, uma escada...  
 Do sonho, uma ponte...  
 Da procura, um encontro...*

Fernando Sabino

Ao término deste trabalho, muito valoroso por sinal, destacamos a defesa do ensino desenvolvnte para crianças de dois e três anos nas instituições de ensino, reforçando a ideia de que a Educação Infantil é escola, e o ensino deve ser promotor das máximas capacidades humanas.

Consoantes a isso, alegamos que a criança não nasce com todas as características que a definem como ser humano, então, para que isso ocorra, ela precisa apropriar-se das qualidades humanas constituídas historicamente pela humanidade. Essa apropriação ocorre, principalmente, pelo processo educativo mediado pelo adulto mais experiente.

Perante o exposto, este estudo teve como princípio os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende a ampla socialização dos conhecimentos historicamente socializados para todos e nos convoca a organizar um trabalho pedagógico para além das aparências, do imediatismo e do sincrético, pois, assim como ressalta Saviani (2013), a educação escolar implica na identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o conhecimento, a conversão do saber objetivo em saber escolar e o provimento dos meios necessários para que os alunos se apropriem do saber escolar e de seu processo de produção. Essa tarefa somente é possível com base em uma pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora, uma pedagogia emancipatória.

Doravante, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser o espaço para a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Para tanto, nas instituições de Educação Infantil urge a necessidade de superação das práticas cotidianas e espontaneístas, tão difundidas para essa modalidade de ensino pelas teorias hegemônicas de

educação, em direção ao ensino desenvolvente, cuja aprendizagem transpõe os conceitos cotidianos em direção à apropriação dos conceitos científicos.

Por ora, é importante frisar que os conceitos cotidianos não se formam separadamente no pensamento da criança, mas é com a apropriação desses conceitos, presentes na vida diária da criança, que ela começa a se apropriar das primeiras formas de ver e agir sobre o mundo das pessoas e objetos – e, concomitantemente a essa complexificação, observamos o engendramento dos conceitos científicos, os quais dependem de um processo educativo intencional para a sua promoção.

Nesta mesma direção, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirmamos o compromisso com o ensino desenvolvente para a promoção das funções psíquicas superiores. Em suma, o desenvolvimento infantil é composto por duas linhas que se diferenciam; segundo Vigotski (1995), uma corresponde ao aspecto biológico – aquela herdada geneticamente – e a outra ao aspecto social – advinda das apropriações culturais desenvolvidas ao longo do processo histórico e social do indivíduo. Ambas se complementam formando o psiquismo.

Concomitante a essas duas linhas, no decorrer deste estudo foram diferenciadas as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores para que não fossem acometidas em uma naturalização do desenvolvimento psíquico. Desta forma, entendendo a criança como um ser social e cultural, que se desenvolve a partir das apropriações humanas, delimitamos a importância das funções psíquicas superiores – percepção e linguagem – como destaques na primeira infância. Com isso, reverberamos a essencialidade do ensino intencional como crucial para a promoção das funções psíquicas superiores desde a mais tenra idade.

É neste sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, defende um ensino organizado e sistematizado para as crianças desde a primeira infância, alegando suas contribuições significativas para o desenvolvimento psíquico e permitindo ao ser humano suas máximas elaborações, a fim de que esse possa contribuir para a compreensão da realidade objetiva e atuar de maneira consciente.

O Materialismo Histórico-Dialético tem suas bases na sociedade fundada no trabalho, e é por meio do trabalho consciente que o homem se forma homem, produzindo os meios necessários para a satisfação de suas necessidades. Outrossim, a Pedagogia Histórico-Crítica encontra no Materialismo Histórico-Dialético o estofamento necessário para compreender as concepções de mundo, de sociedade, de educação e de sujeito para, então, poder atuar de forma precisa e condizente com as mudanças necessárias à formação humana.

Não obstante, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural somam-se à defesa de que o que não é dado hereditariamente ao homem precisa ser produzido pelas relações sociais, e nisso inclui-se, prioritariamente, o processo educativo. Essa teoria psicológica tem conquistado expressivo espaço no campo educacional, principalmente por dar subsídios para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo em relação ao processo educativo.

Tendo em vista que a função precípua da escola é a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pelo aluno, evidenciamos o compromisso das instituições de Educação Infantil como promotoras das máximas capacidades humanas. Neste sentido, sinalizamos para a essencialidade do trabalho pedagógico intencional com destaque para a *tríade conteúdo, forma e destinatário* (MARTINS, 2013).

À face do exposto, a organização e a sistematização intencional do trabalho pedagógico são conferidas ao planejamento escolar. Mediante a essa assertiva, cabe destacar que o planejamento escolar precisa considerar a especificidade do ensino, evidenciando que não se trata de uma antecipação das formas de ensino subsequente, mas de garantir a correta efetividade por meio da sistematização adequada às crianças pequenas. Pois, assim como Mazaro (2021?) destacou, organizar a ação educativa, por meio do planejamento escolar, é planejar a partir de conteúdos que devem ser apropriados pelos alunos, estabelecer objetivos claros e intencionais, organizar encaminhamentos coerentes com o nível de desenvolvimento de cada ano escolar, estabelecer formas e buscar meios e recursos auxiliares para a efetivação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o planejamento escolar torna-se um aliado do professor na execução da ação educativa em prol da plena humanização dos indivíduos. Para tanto, o planejamento requer do professor clareza quanto à teoria que fundamenta sua prática, bem como a compreensão do compromisso com o ensino e a aprendizagem.

Diante de tais constatações, resgatamos algumas questões apresentadas e descritas no corpo do texto para que certas reflexões sejam feitas: para quem ensinar? O que ensinar? Qual a melhor forma para ensinar?

Ensinamos para alunos, crianças de dois e três anos de idade, que possuem especificidades em seu desenvolvimento psíquico. Para isso, faz-se necessário considerar a periodização do desenvolvimento infantil, a atividade predominante e a situação social de desenvolvimento. Com vistas a um ensino desenvolvente, sinalizamos para a promoção das funções psíquicas superiores, nesse período, com destaque para a percepção e a linguagem como condutoras de uma compreensão do mundo e dos objetos.



Por conseguinte, é papel da escola o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos transpostos em conteúdos escolares. Para tanto, há a necessidade considerar a natureza desses, os quais podem interferir de modo direto e indireto na formação da criança. Os conteúdos que interferem de modo direto são denominados de formação operacional – são os conhecimentos interdisciplinares, sob domínio do professor, que orientam ações educativas e visam ao domínio psicofísico – e de formação teórica – são os conhecimentos teóricos que visam à superação dos conceitos sincréticos por parte da criança.

Com base nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmamos que não existe uma forma correta para o ensino de crianças pequenas, mas existem formas que consideram a criança e suas especificidades e os conteúdos escolares em suas máximas elaborações. Diante disto, planejar os encaminhamentos metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica implica em considerar os espaços, os recursos materiais, o tempo e a avaliação como elementos para organizar o ensino.

À guisa de conclusão, no que se refere à organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos, o esforço aqui realizado sistematiza a importância do planejamento pedagógico intencional, conduzido de modo a favorecer amplas condições potenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento do menor, mediante a situações didáticas favoráveis e adequadas ao contexto da Educação Infantil.

Por fim, o planejamento pedagógico é aquele que irá orientar o professor na efetivação da prática pedagógica condizente com a teoria que o fundamenta. Assim, afirmamos que, no decorrer desta pesquisa, ousamos em apresentar algumas proposições didáticas para o planejamento pedagógico para crianças de dois e três anos à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, frisamos que não são ideias prontas e acabadas, mas situações que servem de inspiração para que os professores da Educação Infantil enriqueçam seus planejamentos e busquem um patamar superior de desenvolvimento para seus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013. p. 145-196.
- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. A.; AGUDO, M.M. (org.). Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas.* 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. v. 1. p. 99-116.
- ANDRADE, J. da S. D. de; SOUZA, B. I. S. de; ANDRADE, L. C. de. Cultura corporal e formação humana: O papel social da Educação Física na educação escolar. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 583-601, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n2.a2020-57498. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57498>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- ANDRADE, L. C. **Educação Física e pedagogia histórico-crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas.** 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.
- ARNONI, M. E. B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 123-132, 2007. DOI: 10.21723/riiae.v1i1.437. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/437>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- ARRAIS, L. F. L.; LAZARETTI, L. M.; MOYA, P. T.; MORAES, S. P. G. Ensinando Matemática aos Bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez. 2018. p. 89-105. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8071/5172>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, G. L. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.* Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-35.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB,

2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 156 p. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Acesso em: 7 nov. 2021.

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 psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 112.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.

COSTA, P. L.; VALDEZ, D. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 163-184.

DAMAZIO, A. *et al.* Conhecimento matemático na educação infantil. *In*: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 179-192.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 9 maio 2021.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. *In: FERRO, O. M. dos R.; LOPES, Z. de A. (org.). Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro.* Campo Grande: UFMS, 2013. p. 43-79.

EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. O desenvolvimento psíquico o bebê de zero a um ano de idade à luz da psicologia Histórico-Cultural. *In: VI CPSI – Congresso Internacional de Psicologia da UEM. Psicologia e Direitos Humanos: formação, atuação e compromisso social.* 2015. v.1. p. 1-5.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In: SMIRNOV, A. A. et al. Psicología.* México: Grijalbo, 1969. Cap. XIX, p. 504- 522.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS.* URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho professor? **Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. Da apropriação da cultura ao processo de humanização: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM),* Curitiba: 2006.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2015, 323 f. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18205/1/tese\\_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf). Acesso em: 23 maio 2021.

GAMBA, L. M. F. Organização do espaço na Educação Infantil. *In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) Proposta Pedagógica para Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.* Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 585-614. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 23 jun. 2021

GUEDES, A. **O sanduíche da Maricota.** 2. ed. Curitiba: Moderna. 2002.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. D.; DANTAS, H. Piaget, Vygostky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão.** 26. ed. São Paulo: SUMMUS, 1992.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p.531-541, 2017. Disponível em: <https://interface.org.br/a-dialetica-do-ensino-e-da-aprendizagem-na-atividade-pedagogica-historico-critica/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

LAVOURA, T. N. Método pedagógico histórico-crítico e o ensino de ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020. p. 103-124. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/metodo\\_pedagogico\\_historico-o-critico\\_ensino.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/metodo_pedagogico_historico-o-critico_ensino.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2013.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. A.; AGUDO, M. M. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1. p. 117-133.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2019. ISSN: 2526-7647.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na Educação Infantil. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MAGALHÃES, C. LAZARETTI, M. L. BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (Orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 53-88.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017. p. 235-248. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9354. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 18 abr. 2021.

- MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. M. Onze teses sobre a relação entre a psicologia educacional e pedagogia escolar. *In: GALVÃO, A. C. (org.); (et al.) Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1. p. 20-36.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.
- MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reduncionismos do método dialético. **Revista HisterdBR On-line**, Campinas, UNICAMP, v, 19, p. 1-28, 19 de mar. 2019.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In: PAGNOCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (org.). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Armazém do Ipê, 2016b. p. 49-96.
- MARTINS, L. M. Elementos fundamentais da Prática Pedagógica. Cascavel, 2016c. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016\\_ligia\\_marcia\\_martins.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf). Acesso em: 3 out. 2021.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-121.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In: GALVÃO, A. C. (org.) Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p.115-141.

MAZARO, L. D. V. **Planejamento escolar**: instrumento de revolução e transformação. Cascavel. [S.l.]. [2021?]. No prelo.

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

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. *In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007. p.11-22.

MELLO, S. A.; GAMBA, L. M. F. A organização do tempo, rotina e acolhimento na Educação Infantil. *In: PASQUALINI, C. P.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 615-627. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In: Educação matemática na infância: abordagens e desafios*. [S.l.; s.n.], 2007.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2015. 295 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2014.tde-01102014-105809>.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1986.

NAGEL, L. H. **Avaliação**: do individual ao coletivo. Maringá, 2007 (mimeo).

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. 1. ed. Bauru, 2016, v. 1, p. 1-48.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca da identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Revista on-line de Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p. 71-100, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2183>. Acesso em: 6 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 12 out. 2021.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:  
[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-190. Disponível em:  
<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. Avaliação: a relação entre significado, concepção e procedimentos. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 26, p. 1-15, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.34246. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34246>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio de Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROSA, J. M. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em:  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157252>. Acesso em: 6 fev. 2022.

RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola: o Transitório e o Permanente na Educação**. São Paulo: Autores associados/Cortez. 1987.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (Orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-134.

SANTOS, C. S. dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.



SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, A. D. S. M; ARCE, A. Ensinar Ciência aos Pequenos: a ampliação dos horizontes da criança na descoberta de si e do mundo. In: ARCE, A. (org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea, 2014. p. 81-103.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo o que não pode”**: crianças em novas relações com a monitoria e a cultura no espaço da creche. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.

TULESKI, S. C.; MARTINS, L. M. Finalidades, conteúdos e procedimentos de ensino em Pistrak, Vigotski e Saviani. In: GALVÃO, A. C. (org.); (et al.) **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. v.1. p. 37-49.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio da pedagogia**. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, set/dez. 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (1930). **Estudos da história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZUQUIERI, R. C. B. **O ensino de ciências na educação infantil:** análise de práticas docentes na abordagem metodológica da Pedagogia histórico-crítica. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, São Paulo.